

CONSELHO ESCOLAR

formação e participação

LUCÍLIA AUGUSTA LINO DE PAULA
LIA MARIA TEIXEIRA DE OLIVEIRA
(organizadoras)

outrasletras

Edur
UFRRJ

CONSELHO ESCOLAR:
formação e participação



UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro

Reitora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Dantas Soares
Vice-Reitor: Prof. Dr. Eduardo Mendes Callado

Pró-reitora de Extensão: Prof.^a Dr.^a Katherina Coumendouros
Pró-reitora de Graduação: Prof.^a Dr.^a Ligia Machado
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Roberto Carlos C. Lelis

Comitê Gestor Institucional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica da UFRRJ – Coordenador: Prof. Dr. Affonso Henrique Vieira da Costa

Curso de Educação a Distância

Formação Continuada em Conselhos Escolares da UFRRJ
Coordenação geral: Prof.^a Dr.^a Lucília Augusta Lino de Paula
Coordenação Adjunta: Prof.^a Dr.^a Lia Maria Teixeira de Oliveira
Supervisão pedagógica: Prof.^a Dr.^a Lana Fonseca



EDUR – Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Conselho Editorial

Ariane Luna Peixoto
Adivaldo Henrique da Fonseca
Alexandre Linhares Guedes
Raimundo Braz Filho
Raimundo Nonato Santos
Ignácio Hernan Salcedo
João Frederico Meyer

Editores Associados – Ciências Humanas e Sociais: Caetana Damasceno, Clinio de Oliveira Amaral, Marcelo Almeida Bairral, Patrícia Reinheimer e Sabrina Marques Parracho Sant'Anna

Livros e Coleções: Aurélio Baird Buarque Ferreira, Margareth Almeida Gonçalves, Tania Mikaela Garcia Roberto, Vânia Maria Losada Moreira

Coordenação Editorial (Pró-Tempore): Teresinha Abbade

Ministério da
Educação



Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional
Coordenação Geral de Redes Públicas
Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

Coleção Conselhos Escolares

Maria Cecília Luiz (coordenadora geral) UFSCar
José Roberto Ribeiro Junior (coordenador adjunto)– SEB/MEC
Cefisa Maria Sabino Aguiar – UFC
Daniela Karine Ramos – UFSC
Eden Ernesto da Silva Lemos – PFRN
Francisco Herbert Lima Vasconcelos – UFC
Lucília Augusta Lino de Paula – UFRRJ
Swamy de Paula Lima Soares – UFPB
Walter Pinheiro Barbosa Junior – UFRN



Coleção Conselhos Escolares

CONSELHO ESCOLAR: formação e participação

Lucília Augusta Lino de Paula
Lia Maria Teixeira de Oliveira
(organizadoras)

outrasletras

Rio de Janeiro, 2014

Copyright 2014 by Andrea Sales Borges dos Reis, Andressa Lorena Medeiros Miron, Aparecida Alves, Carina dos Santos Moraes Rafael Soares, David Arcenio, Lana Fonseca, Lia Maria Teixeira de Oliveira, Lilian Couto Cordeiro Estolano, Lucília Augusta Lino de Paula, Maria Cecília Luiz, Maria da Conceição Calmon Arruda, Monique Lima de Oliveira, Nathalia Cortes do Espírito Santo, Roberta Rosa Rodrigues, Shirlene Consuelo Alves Barbosa, Silma Cleris e Swamy de Paula Lima Soares

Capa

Thiago Barros

Diagramação

Leandro Collares

Revisão

Carolina Medeiros

Coordenação editorial

Lucia Koury

DADOS INTERNACIONAIS PARA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C755

Conselho escolar: formação e participação / Lucília Augusta Lino de Paula, Lia Maria Teixeira de Oliveira (organizadoras). – Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014. 168 p. ; 23 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-88642-94-2

1. Conselhos de educação – Brasil. 2. Escolas públicas – Brasil – Administração. 3. Comunidade e escola – Brasil. 4. Democratização da educação. I. Paula, Lucília Augusta Lino de, 1960-. II. Oliveira, Lia Maria Teixeira de, 1957-.

CDD – 372.1120981

Todos os direitos desta edição reservados à

Outras Letras Editora Ltda.

Tel./Fax: 21 2267 6627

contato@outrasletras.com.br

www.outrasletras.com.br

Sumário

Prefácio.....	7
Apresentação.....	11
Introdução.....	13

Parte I – FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: experiências da UFRRJ

1 Uma reflexão sobre a pesquisa, extensão e formação continuada em conselhos escolares: discutindo a gestão democrática e participativa.....	19
Lucília Augusta Lino de Paula	
Nathalia Cortes do Espírito Santo	
Shirlene Consuelo Alves Barbosa	
2 Conselhos escolares e perspectivas formativas: experiências de tutoria em educação a distância na UFRRJ.....	35
Aparecida Alves	
Carina dos Santos Moraes Rafael Soares	
Lilian Couto Cordeiro Estolano	
Lucília Augusta Lino de Paula	
Roberta Rosa Rodrigues	
3 Formação continuada em conselhos escolares: construindo experiências participativas.....	61
Andrea Sales Borges dos Reis	
Andressa Lorena Medeiros Miron	
Monique Lima de Oliveira	
Lucília Augusta Lino de Paula	
4 Processos autobiográficos de formação e a conquista da democracia: uma discussão sobre a materialidade da experiência.....	87
Lana Fonseca	

Parte II – CONSELHO ESCOLAR: gestão democrática e participação

5	A gestão democrática e os conselhos escolares: interseções e confluências.....	105
	Maria da Conceição Calmon Arruda	
6	Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: lutas, conquistas, participação e mobilização da sociedade civil.....	129
	David Arcenio	
	Maria Cecília Luiz	
	Silma Cleris	
7	Algumas considerações sobre participação juvenil e conselho escolar	145
	Swamy de Paula Lima Soares	
	 Autores	 161

Prefácio

O destino da escola em nossas mãos

Como bem disse o educador Paulo Freire, “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”. Mas como promover essa integração para garantir mudanças efetivas, principalmente em um país de dimensões continentais como o Brasil? Está posto o desafio!

Talvez pudéssemos buscar na legislação uma forma de assegurar essa articulação entre a sociedade e a educação, de modo a promover mudanças que realmente possam efetivar a tão desejada educação de qualidade. Apesar de nunca suficiente, nossa legislação emana alguns aspectos muito interessantes que contribuem para o “caminhar” na busca dessa transformação social.

A legislação brasileira reflete alguns avanços importantes e, mais ainda, oferece muitas possibilidades. Mais do que conceder o espaço para a participação nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, a legislação atual vem determinar, como uma das incumbências de tais estabelecimentos, a integração com a sociedade, ou seja, além de abrir as portas para a comunidade, as escolas deverão protagonizar a criação e implementação de ações que visem a essa integração.

Podemos dizer, portanto, que legalmente cabe à escola o papel de indutora no processo complexo de compartilhar com a família e com a comunidade todo o projeto educacional desenvolvido dentro e fora de seus muros, transformando, assim, vidas e almas que estão dentro e fora das salas de aula.

Contudo, como afirma o nosso caríssimo Drummond de Andrade: “As leis não bastam, os lírios não nascem da lei”. Isso implica dizer que, apesar de toda a contribuição significativa da legislação, cabe a todos e a cada um a efetivação desses espaços de participação, garantindo democraticamente a melhoria da qualidade da educação para todos.

Há, pois, muito que se caminhar para alcançar uma condição de pleno direito, sendo que quanto mais esse caminhar garantir a participação da família, da comunidade e de representantes de todos os segmentos da escola, maior a chance de se conseguir realizar uma educação emancipatória e de qualidade para todos.

Ainda nessa perspectiva, não podemos reforçar ações que não passam de rituais burocráticos, muitas vezes realizados apenas para o cumprimento de determinações legais. Temos sim, com paciência histórica e muito trabalho, que investir em ações que possam concretamente gerar parcerias compromissadas e compartilhadas entre a família e a comunidade com a escola.

Uma estratégia que tem surtido significativos resultados em aproximar e organizar a relação entre a família, a comunidade e a escola é a implantação do Conselho Escolar. Este, de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação, no âmbito do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da Secretaria de Educação Básica, é um órgão colegiado na estrutura da escola, formado por representantes dos pais ou responsáveis, estudantes, professores, demais funcionários da escola, o diretor (membro nato do conselho) e representante da comunidade local, se for o caso. Sua função é contribuir para a melhoria da qualidade da educação, participando da gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola.

Para garantir legitimidade, é importante que os membros do Conselho Escolar sejam eleitos por seus pares em um processo transparente e que garanta o envolvimento de todos, pois, dessa forma, a própria constituição do Conselho já contribuirá para o exercício da cidadania consciente.

É importante ter consciência de que a democracia na escola será proporcional ao tamanho dos esforços que envidarmos para garanti-la. Assim, voltamos ao mestre Paulo Freire, quando diz que:

“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.”

E é, justamente, com o objetivo de contribuir com esse imenso trabalho que se coloca diante de nós que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no âmbito da Coleção Conselhos Escolares, apresenta essa publicação intitulada *Conselho Escolar: formação e participação*. Estou certo de que os temas aqui tratados servirão de alimento para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, assumem esse país democraticamente.

Boa leitura!

Roberto Junior
Coordenador do Programa Nacional
de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

Apresentação

Diferentes olhares: construindo a participação

Um dos grandes desafios que se apresentam para a universidade pública é o de articular-se de forma propositiva, cooperativa, respeitosa e parceira com os demais níveis de ensino. A troca de saberes resultante desse diálogo é algo inestimável para as comunidades docentes e discentes dessas instâncias educativas. Um diálogo que se sustenta na possibilidade da escuta do outro, na perspectiva do que o mestre Paulo Freire nos fala na *Pedagogia do Oprimido*:

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro tem feito, sobretudo ao longo dos últimos nove anos, um esforço de aproximar-se cada vez mais, dialogicamente, das redes públicas – municipal e estadual, em projetos de extensão e pesquisa, que trazem significância ao saber cotidianamente trabalhado em seus cursos de licenciatura. Inúmeros projetos vêm sendo desenvolvidos em parceria com diferentes prefeituras municipais das cidades do entorno de seus *campi*, bem como com a Secretaria de Educação do Estado e com o próprio Ministério da Educação, através da SEB – Secretaria de Educação Básica e da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Este livro apresenta reflexões oriundas de um desses projetos – o do Curso de Extensão Formação Continuada em Conselhos Escolares, que demonstra uma parceria exitosa com a SEB, no âmbito do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. A riqueza dessa contribuição, que reflete a preocupação com a articulação teoria-prática, se dá, sobretudo, na efetiva troca de saberes entre a Universidade e as Secretarias de Educação, entre os docentes e tutores que participam do projeto e os cursistas, técnicos e professores de diversos municípios fluminenses, nos diferentes olhares que vão tecendo os significados, delineando nuances e perspectivas de análise, e (se) construindo coletivamente a partir da práxis vivenciada.

Entendo que estamos nos apropriando cada vez mais daquilo a que Paulo Freire nos desafiou – fazer da educação um sonho possível, integrando, articulando e vivenciando um fazer educativo emancipador e, um pouco dessa caminhada vai aqui retratada nas vozes dos atores que compartilham a sua experiência e o convidam, leitor ou leitora, a com eles dialogar.

Ana Maria Dantas Soares
Reitora da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Introdução

O livro *Conselho Escolar: formação e participação* é uma obra coletiva que parte da temática dos conselhos escolares e suas interfaces com a formação propiciada pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Algumas experiências vivenciadas durante o curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares, ofertado pela UFRRJ em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, assim como discussões sobre a participação coletiva e a gestão democrática como fatores intrinsecamente associados à democratização da educação e da sociedade são a matéria prima dos textos que compõem essa coletânea. Os sete artigos, ensaios e relatos de experiências deste livro são de autoria de educadores de diversas instituições e com experiências formativas também distintas, tendo em comum o engajamento na defesa da gestão democrática da educação e na luta pela ampliação da participação social de segmentos historicamente silenciados e excluídos. A implantação dos conselhos escolares é uma das principais ações para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, com enorme potencial inclusivo e plural, e, nesse sentido, a formação assume um caráter fundamental para o sucesso dessa empreitada cívica e cidadã.

Esta obra, que congrega uma série de artigos sobre os conselhos escolares, é dividida em duas partes: a primeira reúne quatro trabalhos que relatam, sob diversos olhares, experiências vivenciadas no curso de extensão, realizado a partir do final de 2012. A segunda parte do livro tem três artigos, de autores de diferentes instituições, que abordam a relação entre a gestão democrática e os conselhos escolares, com ênfase na participação política e na mobilização de diferentes segmentos.

Na primeira parte, o artigo inicial, “Uma reflexão sobre pesquisa, extensão e formação continuada em conselhos escolares: discutindo a gestão democrática e participativa”, de autoria de Lucília de Paula, Nathalia Cortes e Shirlene Barbosa, relata o processo de criação do curso na UFRRJ e sua importância para a constituição de um grupo de estudos sobre a temática na instituição, cuja pretensão é ampliar as discussões sobre os processos de construção da gestão democrática, da participação e da cidadania nos municípios fluminenses, atendidos pelo Programa.

A experiência da primeira oferta do curso de extensão sob o olhar das tutoras é tratada no segundo artigo, intitulado “Conselhos escolares e perspectivas formativas: experiências de tutoria em educação a distância na UFRRJ”, de autoria de Aparecida Alves, Carina Soares, Lilian Cordeiro, Lucília de Paula e Roberta Rodrigues. Este trabalho destaca, principalmente, como a atuação das tutoras no curso contribuiu para sua formação como professoras e cidadãs, dando continuidade à sua formação na Universidade e nos movimentos sociais, centrando a experiência da docência em um curso a distância, um desafio e mais uma etapa formativa em sua carreira.

No terceiro artigo, “Formação Continuada em Conselhos Escolares: construindo experiências participativas”, de Andrea Sales, Lorena Miron, Monique Lima e Lucília de Paula, as autoras, responsáveis pela segunda oferta do curso, abordam sua experiência de tutoria focalizando o trabalho pedagógico desenvolvido com as turmas, sua relação com os cursistas e as propostas apresentadas, em um movimento aproximativo com a formação no campo da gestão democrática na educação.

O quarto artigo, de autoria de Lana Fonseca, “Processos autobiográficos de formação e a conquista da democracia: uma discussão sobre a materialidade da experiência”, traz a experiência dos alunos do curso a partir de seus relatos autobiográficos.

Nos textos dessa primeira sessão da obra, sobressai a importância da formação continuada em conselhos escolares, que forma não só os alunos, mas também os tutores, e fortalece a consciência sobre a importância da gestão democrática e participativa nas escolas públicas para a construção dos valores e práticas democráticas na sociedade.

A segunda parte da coletânea começa com o artigo de Conceição Aruda, “A Gestão democrática e os conselhos escolares: interseções e confluências”, que reflete sobre a gestão democrática e a transformação social buscando resgatar o debate teórico que identifica a escola como um espaço de transformação social a partir da proposta dos conselhos escolares.

O artigo “Grupo articulador de fortalecimento dos conselhos escolares (GAFCE): lutas, conquistas, participação e mobilização na sociedade civil”, de autoria de David Arcenio, Maria Cecília Luiz e Silma Cleris relata como se deu a criação do GAFCE do Rio de Janeiro e sua contribuição para os conselhos escolares.

O artigo “Algumas considerações sobre participação juvenil e conselho escolar”, de Swamy de Paula Lima Soares, traz contribuições para a discussão sobre participação dos alunos nos conselhos escolares, problematizando a institucionalização da participação e o potencial de mobilização juvenil a partir de outras formas de interlocução menos verticalizadas.

As reflexões trazidas com essa coletânea têm em comum a percepção de que os conselhos escolares possibilitam pensar coletivamente a escola pública e democratizar a gestão a partir da participação dos diversos segmentos da comunidade escolar e local, e inserida em um projeto maior de democratização da sociedade brasileira em que a escola esteja aberta às demandas das camadas populares.

Seropédica, outono de 2014

Lucília Augusta Lino de Paula e Lia Maria Teixeira de Oliveira
Organizadoras

Parte I

FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: experiências da UFRRJ

Uma reflexão sobre a pesquisa, extensão e formação continuada em conselhos escolares: discutindo a gestão democrática e participativa

Lucília Augusta Lino de Paula
Nathalia Cortes do Espírito Santo
Shirlene Consuelo Alves Barbosa

Este artigo relata o processo de criação do curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares, na UFRRJ, e a constituição, a partir dele, de um grupo de estudos sobre a temática na instituição, que visa ampliar as discussões sobre os processos de construção da gestão democrática, da participação e da cidadania na sociedade brasileira, mais especificamente nos municípios fluminenses.

Desde sua criação, em 2004¹, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, visando contribuir para o avanço da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, vem implementando várias estratégias formativas com vistas a fortalecer os conselhos escolares, focalizando, inicialmente, a qualificação dos técnicos das secretarias de Educação. Assim, a criação de uma extensa rede de formação, gerenciada pelo MEC, com a parceria das secretarias estaduais e municipais de Educação e as universidades federais, tornou possível, ao longo dos dez anos do Programa, a instituição dos cursos de formação para técnicos e, mais recentemente, para os conselheiros escolares. Cabe destacar, a criação do GAFCE, Grupo Articulador do Fortalecimento dos Conselhos Escolares em âmbito nacional, organizado nos estados da federação, que exerce papel estratégico e importante como movimento social na articulação da rede de formação, na implantação

1 Portaria Ministerial nº 2.896 de 16 de setembro de 2004.

e no fortalecimento dos conselhos escolares. Nesse sentido, tem destaque o curso de formação continuada de conselhos escolares que vem sendo oferecido pelas universidades federais desde 2005 e pela UFRRJ a partir de 2012.

O curso na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

A UFRRJ é uma instituição centenária², marcada historicamente pela ruralidade e pelo foco nas ciências agrárias. A formação de professores adentra a UFRRJ com a criação de licenciaturas³ voltadas para a educação profissional agrícola, sendo que, a partir de 1970, em um primeiro movimento de expansão, outras licenciaturas são criadas. No início dos anos 2000, surgem novas demandas e desafios para a instituição, com a oferta dos primeiros cursos de graduação na modalidade a distância, dentro do Consórcio Cederj, a que se seguem cursos de especialização, extensão e atualização, em parceria com diversas municipalidades. Entretanto, é a partir de 2005, com o Programa de Expansão das Universidades Federais, que a UFRRJ sofre mudanças significativas em sua configuração institucional, com a criação do campus Nova Iguaçu e posteriormente Três Rios, e de cursos da área de Humanidades, mais especificamente, licenciaturas. O perfil do corpo docente e discente se altera e aumenta a participação da Universidade em programas de formação continuada de profissionais de educação, em parceria com o MEC e secretarias municipais de educação, articulando ensino, pesquisa e extensão que favorecem o acúmulo de conhecimentos e experiências no campo da formação dos profissionais de educação, nas diversas áreas de conhecimento, na gestão, planejamento e avaliação. Cabe mencionar, ainda, a participação da UFRRJ em instâncias colegiadas estaduais como o Fórum Estadual Permanente de Formação de Professores, o Fórum Estadual de Educação e fóruns municipais de educação, entre outros, a par de eventos como as Conferências Nacionais de Educação Básica e de Educação, que ampliam o espectro de atuação da Universidade.

Um dessas experiências formativas merece destaque: a participação de estudantes e professores do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar (*campus Nova Iguaçu*) no Fórum de Conselhos Escolares de Nova Iguaçu, a

2 A UFRRJ, através de Deliberação do Conselho Universitário, atribui sua origem à edição do Decreto 8.319 de 20 de outubro de 1910, que criou a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), no âmbito da regulamentação do ensino agrícola no país.

3 Os cursos de licenciatura em Ciências Agrícolas (Lica) e em Economia Doméstica, em 1963.

partir de 2010. Por iniciativa da professora Gabriela Rizo (DES/IM/UFRRJ), iniciou-se uma parceria para desenvolvimento da disciplina Estágio em Gestão no acompanhamento dos conselhos escolares do município, na época em fase de implantação. Dessa iniciativa resultou um conjunto de atividades formativas realizadas pela UFRRJ nos Fóruns Municipais dos Conselhos Escolares de Nova Iguaçu, que continua até o presente, já em sua vigésima edição.

Essa experiência possibilitou a Universidade pensar e implementar estratégias de aproximação da UFRRJ com os Conselhos Escolares e, atualmente, tem propiciado uma atuação bem próxima ao Grupo de Articulação e Fortalecimento dos Conselhos Escolares no Estado do Rio de Janeiro (GAFCE/RJ), do qual a Universidade faz parte desde março de 2013, colaborando com a discussão e a organização de eventos, assim como estreitou a parceria com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PAULA, 2013, p. 6).

Esta participação favoreceu a Universidade a pleitear a oferta do curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares no Estado do Rio de Janeiro, em 2012, sendo a primeira oferta, de 160 vagas, realizada em fevereiro de 2013. Desde então, ao longo de três ofertas de curso, a UFRRJ qualificou técnicos de 69 dos 92 municípios fluminenses; ofereceu 300 vagas, em sua quarta oferta, no segundo semestre de 2014; criou uma turma específica para a Secretaria Estadual de Educação (Rio de Janeiro) e, ainda, iniciou a qualificação de profissionais da Faetec, da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro. O curso, com carga horária de 200 horas, é oferecido em duas fases, ao longo de dois semestres letivos, é ministrado na modalidade a distância, com ambiente virtual de aprendizagem na plataforma Moodle, e tem como referência os materiais didáticos elaborados para o Programa Nacional, produzidos e disponibilizados pela Secretaria de Educação Básica do MEC.

Hoje, a UFRRJ tem um papel significativo no fortalecimento dos conselhos escolares no Estado do Rio de Janeiro. Ela oferta o curso de extensão a distância, assume, em parceria com o GAFCE e as secretarias municipais, o protagonismo no processo de implantação dos conselhos escolares no estado, integra a Coordenação Estadual de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, e realiza, desde o segundo semestre de 2013, a capacitação dos tutores e articuladores do curso para os conselheiros escolares das escolas públicas fluminenses.

A continuidade das ações de capacitação, como a implementada pela UFRRJ, alinhada com as estratégias da Secretaria de Educação Básica, é necessária tanto para alcançar os resultados esperados bem como para apoiar as secretarias de educação no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares com o objetivo de fortalecer a gestão democrática nas escolas.

Cabe destacar que a aprovação do PNE – Plano Nacional de Educação⁴ é um elemento importante para o fortalecimento dos conselhos escolares, tendo em vista que a Meta 19 estipula o prazo de dois anos para a efetivação da gestão democrática da educação, e em sua estratégia 19.5 objetiva:

Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (BRASIL, 2014).

A Lei nº 13.005 possui 14 artigos e um anexo com 20 metas a serem cumpridas até junho de 2024, visando à melhoria da qualidade da educação brasileira. Para o atingimento dessas metas e implementação das estratégias propostas no PNE, este estabelece o regime de colaboração entre os entes federados. Das 20 metas do PNE, 11 são referentes à educação básica, incluindo a educação profissional, a erradicação do analfabetismo e a elevação da escolaridade da população; três à educação superior; quatro são referentes à formação e valorização dos professores; uma sobre a gestão democrática da educação e a última sobre o financiamento. Apesar do atraso de três anos, devido à tramitação no Congresso Nacional, a aprovação do PNE é uma conquista, principalmente por assegurar, na Meta 20, a ampliação progressiva do investimento público em educação até atingir, em 2024, 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do país (BRASIL, 2014).

A preocupação com a elevação da qualidade do ensino em todos os níveis é flagrante no PNE, assim como a relação desta com a formação dos profissionais da educação. Hoje, a formação de professores ocupa lugar central na UFRRJ, pois possui 23 cursos de licenciatura, sendo 16 no *campus* Sero-pédica, seis do *campus* Nova Iguaçu e um na modalidade EAD – Educação a

4 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Distância, dois mestrados em Educação e dois mestrados profissionais para o ensino de História e de Matemática e vários projetos institucionais, apoiados pelo MEC, envolvendo os vários cursos de licenciatura. A UFRRJ oferece, ainda, em parceria com o MEC (SEB e SECADI), diversos cursos de formação continuada de professores das redes públicas de ensino, além dos cursos de licenciatura do PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. A formação de professores, entendida como função do Estado e tarefa da Universidade pública, ocupa hoje na UFRRJ um espaço significativo no ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista o número de cursos e o quantitativo de alunos, assim como de projetos e programas que confirmam sua crescente importância na instituição.

Esses projetos requerem interlocuções com as redes públicas de ensino e permitem a articulação teoria-prática essencial à formação do licenciando. O momento atual, de instituição de um sistema nacional de formação de professores e de início da vigência do Plano Nacional de Educação (2014-2024), também aponta para a centralidade da discussão sobre os programas de formação continuada dos profissionais da educação. O curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares da UFRRJ é um desses programas que buscam a inter-relação com a educação básica e as redes de ensino.

No atual contexto, acreditamos que ações como o curso são instâncias formativas importantes, não somente para os técnicos e professores das redes públicas estadual e municipais, mas também para a comunidade universitária, e que a experiência vivenciada pode ser amplificada pela sua interface com a pesquisa educacional. Nesse sentido, além de apoiar as secretarias de educação no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares para fortalecer a gestão democrática nas escolas, a inserção da UFRRJ nos cursos tem um aspecto formativo importante para os graduandos e pós-graduandos que começam a se interessar pelos conselhos escolares como objeto de estudo e investigação.

A investigação sobre os conselhos escolares e a gestão democrática

Tendo em vista o princípio da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa, julgamos que associar a atividade de extensão, a oferta do curso, ao ensino nos cursos de licenciatura e na pós-graduação à investigação

científica seria um ganho para o campo da pesquisa educacional. Assim, elaboramos um projeto de pesquisa sobre a temática que originou a configuração de um grupo de estudos sobre a gestão democrática, os conselhos escolares e a cultura da participação. Em 2013, juntamente com a primeira oferta do curso, iniciamos o projeto de pesquisa Conselhos escolares e gestão democrática: possibilidades de construção da participação coletiva nas escolas públicas fluminenses, apoiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, com o objetivo de:

discutir e investigar propostas e impactos das políticas educacionais, em especial o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, nas escolas públicas fluminenses, e sua relação com as demandas de formação de professores e de gestão democrática, visando a ampliação do acesso à cidadania dos segmentos excluídos ou marginalizados dentro de uma proposta ética e educacional democrática e inclusiva (PAULA, 2013).

Dentre os objetivos específicos do projeto, propúnhamos a investigação sobre o próprio curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares da UFRRJ, analisando seu impacto através da atuação dos cursistas nos conselhos escolares de seus municípios, além de identificar as variáveis que interferem na implantação dos conselhos escolares nas escolas públicas, a partir da atuação das SMEs, e, ainda, avaliar o papel do GA-FCE/RJ nesse processo. Nossa perspectiva era a de que o projeto contribuísse para a consolidação de um grupo de pesquisa na UFRRJ, na área da gestão democrática, com alunos de licenciatura, sob a perspectiva sociológica.

Em 2014, dando prosseguimento à pesquisa, e com a implantação dos conselhos escolares no município de Seropédica⁵ e nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio de Janeiro⁶, elaboramos o projeto “Gestão democrática e participação coletiva na baixada fluminense: investigando o processo de implantação dos Conselhos Escolares na rede pública municipal de Seropédica”, aproveitando a oportunidade de acompanhar desde o início este processo.

5 A Lei Municipal 487 de 20 de agosto de 2013 institui o Conselho Escolar para todas as escolas municipais do município de Seropédica.

6 A Resolução Seeduc nº 5109 de 30 de maio de 2014 estabelece diretrizes para criação, instalação e funcionamento dos conselhos escolares nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual e dá outras providências.

Sabemos que o campo da educação, em especial o da formação de professores para a educação básica, tem sido alvo de disputas que envolvem concepções distintas, o mesmo ocorrendo com a gestão democrática. No Brasil, a discussão sobre a gestão democrática ainda está ligada aos movimentos sociais dos educadores, sendo poucos os trabalhos de pesquisa sobre a relação de gestão e democratização da escola.

Nos últimos anos, os movimentos sociais ligados à educação, assim como as entidades de classe e as associações acadêmicas, lutam pela gestão democrática, como princípio, e defendem a importância do controle social da escola, em especial do seu financiamento e orçamento, a eleição dos gestores e ao papel do conselho escolar. Destacamos o empenho da ANFOPE, da ANPED, da ANPAE, do FORUMDIR e do CEDES, nesse sentido, bem como das federações dos sindicatos de professores e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (PAULA, 2013, p. 4).

Merece destaque o esforço coletivo empreendido por um grupo de professores que atua nas universidades parceiras do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares na edição de livros⁷ sobre o conselho escolar, que culminou com a instituição da Coleção Conselhos Escolares, com comitê editorial nacional⁸. Essas iniciativas vêm incentivar a produção de trabalhos sobre a temática, constituindo um material de consulta bastante rico. A criação de grupo de estudos na UFRRJ, congregando estudantes de graduação e pós-graduação e profissionais que atuam no curso e nas redes, é mais uma oportunidade de ampliar a discussão sobre os conselhos escolares. Nesse sentido, os estudos desenvolvidos no grupo partem da análise das políticas educacionais e seus impactos na implantação dos conselhos escolares nas escolas públicas fluminenses, integrando a experiência do curso e a relação com os movimentos sociais, através do GAFCE/RJ e as demandas de formação de professores e de gestão democrática. Temos como pano de fundo e princípio norteador uma proposta ética e educacional democrática e inclusiva,

7 LUIZ, M. C. (Org.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo, Xamã, 2010; VASCONCELOS, F.H.L. et all (Orgs.). *Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia*. Fortaleza, Edições UFC, 2013.

8 Composto por professores da UFSCAR, UFC, UFSC, UFRRJ, UFPN e UFPB, O primeiro exemplar da coleção é o livro *Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática organizado por LUIZ, M. C. e NASCENTE, R. M. M.* (EdUFSCar, 2013)

Nesse sentido, a investigação proposta no grupo de estudos se alinha à preocupação mais ampla sobre o processo de inclusão/exclusão social e se vincula à linha de pesquisa “Inclusão e diversidade na Educação Profissional, Ensino Superior e Escola Pública: formação de professores, gestão democrática, ética e cidadania”. Essa linha objetiva discutir e investigar propostas e impactos das políticas educacionais nas escolas públicas fluminenses, e sua relação com as demandas de formação de professores e de gestão democrática dentro de uma proposta ética e educacional democrática e inclusiva, fundada na defesa da ampliação do acesso à cidadania dos segmentos excluídos ou marginalizados, dentro de uma concepção libertadora e crítica (FREIRE, 1996, 1987, 1967). Assim, o projeto tem como pano de fundo a discussão sobre o papel da educação e da universidade frente à ressignificação ética do direito à educação e à cultura como essenciais à democratização da sociedade, ao combate à injustiça social e às desigualdades econômicas, visando à construção de valores para uma sociedade-cidadã.

Pensamos que o estudo e a discussão sobre os conselhos escolares permite trazer para a reflexão e análise as contradições presentes no processo de implantação desses nas redes públicas, as diversas variáveis que interferem positiva e negativamente na atuação dos conselhos escolares nas escolas públicas, a partir da atuação das SMEs, com destaque para a formação ministrada nos cursos e o papel do GAFCE/RJ nesse processo. Nossa perspectiva é que esses elementos se completam e se interconectam, não sem conflitos e contradições, para formar um conhecimento complexo e crítico das concepções de gestão na realidade que cerca os espaços de formação e atuação dos profissionais da educação, na universidade, nas secretarias e nas instituições escolares. Assim, vemos como enriquecedora essa interação da pesquisa e da extensão, favorecendo a ampliação da compreensão sobre os processos de constituição de saberes e práticas, em meio a contradições, mudanças e permanências, que podem ressignificar conceitos, trajetórias e experiências, envolvendo uma série de desdobramentos tanto do ponto de vista teórico-empírico quanto político-acadêmico (PAULA, 2013; 2014).

Acreditamos que a possibilidade de interrelacionar a experiência de ensino, pesquisa e extensão favorece a interlocução com dados, instrumentos, abordagens e referenciais em um movimento sempre inconcluso, por que permanente de investigação. Assim, entendemos esse exercício investigativo como uma proposta ainda em construção, que visa discutir e investigar os impactos das políticas educacionais, em especial o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, nas escolas públicas fluminenses.

Destacamos as dificuldades inerentes à construção de um objeto de pesquisa enquanto concepção de uma investigação original que mobilize os dados e informações necessárias dentro de um modo de apreensão específico do mundo social e exige a interlocução com autores, teorias e metodologias, a fim de consolidar as disposições exigidas pela prática da pesquisa, como ressalta Champagne (1998).

Como o olhar investigativo se insere na área da Sociologia da Educação para a definição do campo, do recorte do objeto de pesquisa e do problema, aliando teoria e empiria (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), utilizaremos como ferramentas teóricas os conceitos de campo e rede. Nossa discussão se norteia pelos estudos de Bourdieu (1983, 1996, 1998, 1999) sobre o campo educacional, que nos auxiliam na análise do papel da comunidade escolar como rede social e as representações sociais construídas sobre a escola e sua gestão.

Hoje, quando o desafio maior do sistema educacional é a elevação da qualidade do ensino público, pois a par do aumento quantitativo das vagas persiste acelerado declínio de desempenho auferido pelas avaliações nacionais, a gestão democrática torna-se cada vez mais uma demanda para a democratização da própria sociedade brasileira e para a melhoria da educação.

O crescimento da escolarização no país é um fenômeno relativamente recente, que data de meados do século XX, e que nos últimos anos tem aceleradamente atingido as metas quantitativas propostas rumo à universalização do ensino fundamental. Obviamente, esse crescimento impactou a profissão do magistério e a formação de professores.

Esse crescimento do sistema escolar foi sem dúvida um mérito, provindo de grande esforço social, político e de administração, porém é chegado o momento de se conseguir que esse sistema tenha melhor qualidade em seus processos de gestão, nas atuações dos profissionais e nas aprendizagens pelas quais responde (GATTI & BARRETO, 2009, p.11)

Investigar o papel dos conselhos escolares na gestão da escola, se eles de fato desempenham as funções para as quais foram criados, é um aspecto importante dessa investigação, assim, como mapear a situação atual dos conselhos escolares, onde estão implementados, se eles de fato estão em pleno funcionamento, e como as secretarias municipais de educação fluminenses apoiam ou não a implantação dos conselhos, uma exigência do MEC, inclusive para o repasse de uma série de benefícios. Segundo o Ministério

da Educação, os conselhos escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local. Sua atribuição é “deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras”, assim como analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Assim, os conselhos escolares representam as comunidades escolar e local que, atuando em conjunto, podem e devem definir de forma participativa os caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade (MEC, 2004, p. 34).

Os conselhos escolares

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 (MEC, 2004, p. 35).

A proposta investigativa empreendida, ancorada sobre a experiência da oferta do curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares da UFRRJ permite uma avaliação crítica dos impactos do curso e de sua contribuição na construção da gestão democrática nas escolas fluminenses a partir da atuação dos conselhos escolares.

Sabemos que um dos fatores associados à qualidade da educação se refere à gestão da escola e dos sistemas de ensino, em especial quando se trata da qualidade social intrinsecamente vinculada ao processo de democratização do acesso à educação pública. O efetivo comprometimento da comunidade escolar e sua participação na gestão da escola, numa perspectiva democrática, coletiva e participativa, é um requisito primordial para a elevação da qualidade social da educação ofertada nas redes públicas. A democratização da escola, isto é a democratização do acesso à escola e ao conhecimento por ela veiculado, é um aspecto importante da democratização da sociedade. Nesse sentido, a expansão do processo de democratização do acesso à educação pública nas últimas décadas se acentuou com a democratização da própria sociedade brasileira, e vários estudos apontam para o papel da escolarização na melhoria da qualidade de vida e no acesso a maiores e melhores oportunidades, sendo que a educação ainda é a forma mais eficaz de mobilidade social e elevação de renda (PASTORE, SILVA, 2000).

Entretanto, apesar das conquistas advindas dos esforços para diminuir a dívida social, em especial a democratização do acesso à educação pública de qualidade, persistem, no Brasil, profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, que dificultam o acesso das crianças e jovens das camadas desfavorecidas da população a melhores oportunidades educacionais. Pesquisas realizadas no campo da educação no Brasil demonstram que as desigualdades socioeconômicas são confirmadas e mesmo ideologicamente legitimadas pela escola que, ao invés de superá-las, as transmuta em desigualdades educacionais ancoradas em desiguais oportunidades de obter um desempenho acadêmico favorável.

Nesse sentido, a escola pública reveste-se de fundamental importância no que tange à sua função social e educacional. É indispensável que essas crianças e jovens tenham acesso ao patrimônio coletivo que é o conhecimento historicamente construído e sistematizado, que deve ser socializado como direito de todos e não como privilégio de poucos. A qualidade do ensino que almejamos é também uma qualidade social, inclusiva e democratizante, que assegure a apropriação crítica dos saberes, atitudes e capacidades que constituem as competências socialmente valorizadas, o acesso ao conhecimento a todas as crianças e jovens, independentemente de sua origem social. Entretanto, se já existem uma série de pesquisas que investigam a influência da origem socioeconômica-cultural no desempenho escolar, ainda é necessário investir na produção de estudos sobre a relação entre as formas de gestão e a ampliação ou restrição da democratização na escola, assim como da participação comunitária.

A Constituição de 1988, um marco no processo de democratização da sociedade, foi fruto de ampla mobilização social e popular, capitaneada pelos movimentos sociais organizados, para a discussão e proposição de uma legislação que ampliasse os direitos da cidadania e o acesso a parcelas da população historicamente excluídas (BRASIL, 1988). Dentre os princípios que devem nortear a educação escolar consta o art. 206 da Carta de 1988, confirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que explicita, no inciso VIII do art. 3º, a importância da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

A LDB (Lei nº 9394/96), em seu art. 14º, estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, tendo como princípios a: 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. (BRASIL, 1996) Da mesma forma, o art. 17º da LDB afirma:

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, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Assim, vemos que a legislação educacional destaca a necessidade da própria escola construir formas de gestão democrática e participativa, onde a comunidade escolar seja ouvida e possa interferir nas ações e decisões da instituição escolar. Os conselhos escolares despontam como instâncias privilegiadas e potenciais de instituição de uma gestão democrática e participativa na escola.

A escola pública poderá, dessa forma, não apenas 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 consciente e comprometida com os interesses da maioria socialmente excluída ou dos grupos sociais privados dos bens culturais e materiais produzidos pelo trabalho dessa mesma maioria.

A contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a gestão democrática na escola. Nesse sentido, a forma de escolha dos dirigentes, a organização dos Conselhos Escolares e de toda a comunidade escolar para participar e fazer valer os seus direitos e deveres, democraticamente discutidos e definidos, é um exercício de democracia participativa. Assim a escola pública contribuirá efetivamente para afirmar os interesses coletivos e construir um Brasil como um país de todos, com igualdade, humanidade e justiça social (MEC, 2004, p.19).

Assim, é de suma importância a construção de uma escola com gestão democrática e participativa, onde o processo de escolarização se faz interagindo com a comunidade escolar para promover o exercício da cidadania. Além de formar sujeitos críticos, participativos e autônomos na construção de seu próprio conhecimento, assegura uma participação consciente e responsável na sociedade e desenvolve o respeito pela diferença por meio de

uma relação dialógica. Nesse sentido, a implantação de conselhos escolares na escola é essencial, segundo o MEC (2004, p. 34): “os Conselhos Escolares representam a comunidade escolar e local, que atuando em conjunto podem e devem definir de forma participativa os caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade”.

Consideramos a gestão democrática como uma base sólida para que haja efetiva cooperação no processo educacional, promovendo o rompimento com práticas de gestão autoritárias. Os conselhos escolares disseminam o gérmen da democracia participativa, incentivando e desenvolvendo um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos sociais que compõem a escola, visando à discussão dos seus problemas administrativos e pedagógicos. Nesse sentido, a instituição de um grupo de estudos sobre a gestão democrática e os conselhos escolares, envolvendo futuros professores em formação, os licenciandos, pode contribuir para o rompimento da cultura do autoritarismo, que ainda permanece no interior das escolas, e proporcionar uma reflexão quanto ao papel do gestor na busca de uma escola pública de qualidade, favorecendo o atingimento das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos professores.

Algumas considerações

Sabemos que os fenômenos sociais são sempre relacionais, e que o processo de constituição dos sujeitos históricos deriva-se da tensão entre estrutura e sujeito, o que impede a desarticulação entre indivíduo e sociedade. Ora, a história e a cultura são dinâmicas e implicam em possibilidades contínuas e incessantes de construção de novos valores ou da resignificação de valores e visões tradicionais, no âmbito da tessitura social. Assim, embora a Constituição de 1988 preveja a participação da sociedade civil na formulação e implementação de políticas sociais, percebemos que essa participação está relacionada com a cultura organizacional de cada instituição, que influencia a construção de padrões de comportamento.

A gestão democrática como princípio assegurado na Constituição Federal de 1988, estabelecido da LDB e reafirmado como meta no PNE, está associado à luta pela melhoria qualidade da educação pública. Podemos entender a defesa da democratização da educação em três âmbitos: acesso e permanência com sucesso na escola; escolha democrática dos dirigentes

escolares e a gestão democrática do setor educacional, em seus diferentes níveis, com a participação dos conselhos escolares. O Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e seus cursos de formação continuada favorecem a construção de uma cultura participativa nas escolas e de sistemas com um maior envolvimento da comunidade escolar na dinâmica de seu funcionamento, em especial na sua gestão.

Acreditamos que a formação é importante instrumento para o fortalecimento dos conselhos escolares, de reflexão e crítica sobre as relações de participação com os segmentos sociais que os compõem, num constante processo de reconstrução de outros modos, mais democráticos, de gerir a instituição escolar e os sistemas educacionais. Assim, a soma dos interesses de pesquisa e o trabalho de extensão realizado vinculam-se à preocupação mais ampla sobre o processo de inclusão/exclusão social nas escolas públicas fluminenses, por entendermos que a discussão sobre a instituição dos conselhos escolares é importante na formação dos professores e na construção de uma cultura participativa, da gestão democrática da educação e da própria consolidação da democracia no país.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. *Escritos de Educação*. Vários tradutores. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL, Constituição Federal. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1996.

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

_____. MEC. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Conselhos Escolares. Democratização da Escola e Construção da Cidadania. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília, DF, MEC/SEB, 2004.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação.

CHAMPAGNE, P.; LENOIR, R.; MERLLIÉ, D. & PINTO, L. *Iniciação à prática sociológica*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GATTI, Bernadete Angelina & BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

LUIZ, M. C. (Org.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo, Xamã, 2010.

_____; NASCENTE, R. M. M. (Orgs.). *Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013.

NOGUEIRA, C.M.M. & NOGUEIRA, M. Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: *Educação & Sociedade*. Ano 23, nº 78, Abril de 2002. p. 15-36

PASTORE, J. & SILVA, N. V. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2001.

PAULA, L. A. Conselhos escolares e gestão democrática: possibilidades de construção da participação coletiva nas escolas públicas fluminenses. Projeto de Pesquisa. UFRRJ, PIBIC/CNPq, 2013. Rio de Janeiro. Resolução Seeduc nº 5.109 de 30 de maio de 2014.

SEROPÉDICA, Lei Municipal nº 487 de 20 de agosto de 2013, institui o Conselho Escolar para todas as escolas municipais do município de Seropédica.

UFRRJ. Projeto Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares. Seropédica, RJ, PROEXT, DTPE/IE, 2012.

VASCONCELOS, F.H.L. et all (Orgs.). *Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia*. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2013

Conselhos escolares e perspectivas formativas: experiências de tutoria em educação a distância na UFRRJ

Aparecida Alves

Carina dos Santos Moraes Rafael Soares

Lilian Couto Cordeiro Estolano

Lucília Augusta Lino de Paula

Roberta Rosa Rodrigues

Atuar em um curso de educação a distância (EAD) é sempre um desafio para cursistas e tutores, assim como para a instituição que o oferta. Sabemos que a EAD é uma modalidade que propõem ‘novos modos de acesso à cultura e de aquisição do saber’ mediados por tecnologias da informação e comunicação (TICs) cada vez mais inovadoras, e que há bem pouco tempo estavam distantes do cotidiano da maioria da população, e cujo uso requer e, ao mesmo tempo, produz habilidades, conhecimentos e valores em meio à “tecnificação intensa da vida humana” (BELLONI, 2012). Esse desafio é maior, não só pelo uso das TICs com que nem todos estão familiarizados, mas também por que alunos e professores têm uma cultura pedagógica centrada na interação presencial. Se o desafio de interagir com uma plataforma e realizar atividades sem o apoio presencial de professores e colegas, com quem se relacionam apenas virtualmente, é grande para os cursistas, para o professor/tutor esse desafio é enorme, pois requer do formador uma constante superação da distância que o separa do cursista e uma interação *on-line* efetiva.

O curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares organizado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, através do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares é ofertado pelas universidades parceiras, desde 2009. A

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) ofertou o curso a partir do primeiro semestre de 2013, a primeira experiência da instituição no Programa. O curso se destina a capacitar técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro, visando a qualificá-los para o trabalho com a gestão democrática nas escolas e redes de ensino onde atuam, especialmente no que se refere à implantação e ao fortalecimento de Conselhos Escolares (UFRRJ, 2012).

Este artigo relata a experiência de quatro tutoras que atuaram no curso, em sua primeira oferta, destacando a importância da formação continuada não só para os alunos/cursistas, mas também para sua própria formação como professoras. Este texto, escrito coletivamente, traz os relatos das experiências das tutoras/autoras, destacando seus 'discursos' em primeira pessoa, ao descreverem suas experiências, e na terceira pessoa, quando coletivamente as comentam estabelecendo um diálogo com a literatura sobre o tema. Um aspecto comum a essas experiências individuais de atuação e formação é que a participação no curso Formação Continuada em Conselhos Escolares contribuiu para a sua formação como professoras e cidadãs, dando continuidade à sua formação na Universidade e nos movimentos sociais, centrando a experiência da docência em um curso a distância algo novo para elas, que apenas vivenciaram isso como alunas do mesmo curso a distância, como mais uma etapa formativa, em sua carreira.

Formação e experiências

Educação é prática social complexa, inserida em relações sociais mais amplas, onde diferentes concepções de homem e sociedade disputam a hegemonia na política educacional nas redes públicas e privadas, nas instituições escolares e universitárias. Sabemos que os processos formativos dos professores não se dão apenas em sua formação inicial, nos cursos de magistério de nível médio ou nas licenciaturas no nível superior, mas sua atuação profissional é muito importante para a construção de sua identidade profissional e o aprimoramento dos saberes necessários ao exercício da docência. Assim, a escola é espaço de produção e apropriação do saber, e também instância de formação e construção da identidade profissional dos professores. As políticas educacionais implementadas nos últimos anos dão destaque à implantação de programas de formação continuada dos professores, em parceria com as universidades. Esse debate é intenso, apontando

para “a discussão sobre a formação de professores no contexto nacional apresenta-se (...) com múltiplas e variadas proposições, concepções e cenários” (ANFOPE, 2011, p. 105).

O alargamento da função social e cultural da educação, após o processo de redemocratização do país, tem exigido dos professores não somente saberes pedagógicos e didático-curriculares, mas também um saber crítico-contextual e atitudinal, que aponte para a construção de uma escola mais democrática, plural e inclusiva, onde a gestão democrática é um elemento fundante (SAVIANI, 1996). Assim, as experiências vivenciadas ao longo da carreira permitem a constituição de outros saberes e aprendizagens.

Na medida em que apresentam desafios ao pensamento e à ação dos profissionais envolvidos, as ações de formação continuada na escola reconhecem que as situações de trabalho favorecem o processo cognitivo desses profissionais. Ou seja, reconhecem que práticas e situações cotidianamente vivenciadas pelos professores (...) podem gerar pensamentos, problematizações, interrogações, questionamentos, que, por sua vez, são capazes de desencadear ações, mecanismos, movimentos, individuais e coletivos, de busca de soluções e propostas, cujo desenvolvimento, por seu turno, pode promover mudanças e gerar novas situações (GIOVANNI, 2003, p. 214).

Acreditamos que o curso Formação Continuada em Conselhos Escolares, ofertado pela UFRRJ, pode ter esse papel, possibilitando “reflexões sobre o Conselho Escolar nos municípios em que atuam”, e provocando-os a “desenvolver ações efetivas de fortalecimento de conselhos escolares, com posturas críticas e criativas”, como consta de seu projeto (UFRRJ, 2012).

As autoras que atuaram na primeira oferta do curso da UFRRJ como tutoras traziam experiências profissionais e formativas diferenciadas, tendo em comum a formação na UFRRJ e/ou no curso Formação Continuada em Conselhos Escolares, ministrado pela UFSCAR. Entretanto, a formação advinda da própria experiência com os conselhos escolares, dada a atuação profissional de uma tutora, professora da rede municipal, envolvida com os movimentos sociais da educação na Baixada Fluminense, merece destaque. Aparecida Alves relata o início de sua experiência formativa com os conselhos escolares, marcada pelo contato com a prática da gestão democrática.

“O meu processo de aprendizagem acerca da gestão democrática participativa iniciou-se em 2006, com a eleição direta para diretores

de escolas e administradores de creche, no município de Nova Iguaçu. A partir daí começa a discussão para implantação do Conselho Escolar nas unidades escolares.” **Aparecida Alves**

Ao vivenciar o momento em que a legislação municipal¹ cria os conselhos escolares em Nova Iguaçu, projetando a “consolidação do processo de democratização da Rede, a busca da construção da autonomia das unidades escolares”, a professora aprimora sua formação, que será fundamental na sua atuação militante junto ao Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Estado do Rio de Janeiro (GAFCE/RJ)² e como tutora, mais tarde. (NOVA IGUAÇU, 2006)

Nesse momento, a tutora fazia parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Nova Iguaçu, onde “vivenciava toda a mobilização para efetivação do processo de gestão democrática participativa”. O processo de implantação dos conselhos escolares que se seguiu a eleição direta dos diretores das escolas municipais, ampliou as possibilidades de gestão democrática da educação pública no município. Como explicita o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, a “construção da autonomia é processual e se articula ao esforço mais amplo de democratização da escola” (BRASIL, 2004, Caderno 5, p. 48). Nesse sentido, a

participação efetiva e gestão democrática são fundamentais para que a autonomia escolar seja resultado da construção coletiva e democrática de projetos, na instituição educativa, que venham a atender aos anseios da comunidade escolar (BRASIL, 2004, Caderno 5, p. 48).

Esse processo democratizante é uma instância formativa importante. Assim, a experiência adquirida ao longo da atuação como responsável pelo Setor de Conselho Escolar na SEMED de Nova Iguaçu e como articuladora do GAFCE/RJ, foi registrada como qualificada para futura atuação como tutora no curso.

No início de implantação da lei, vários foram os encontros de formação realizados com o objetivo de apoiar a comunidade escolar para a criação

1 O Decreto nº 7.795, de 24 de julho de 2007 implanta os conselhos escolares no município de Nova Iguaçu, na gestão do prefeito Lindberg Farias.

2 Ver o artigo “Grupo articulador de fortalecimento dos conselhos escolares (GAFCE): lutas, conquistas, participação e mobilização da sociedade civil”, de David Arcenio, Maria Cecília Luiz e Silma Cleris.

dos conselhos. Esses encontros favoreciam o acesso ao material pedagógico produzido pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, e disponibilizado como subsídio para o conhecimento e formação dos representantes dos diversos segmentos da escola representados no Conselho escolar. Este material visava:

Estimular a criação e a consolidação dos conselhos escolares já existentes em muitas escolas do país, como um apoio e impulso na democratização da educação e da gestão da escola (BRASIL, 2004a, p. 27).

Essa concepção é apoiada pelos movimentos sociais em defesa da educação pública, dentre os quais destacamos a ANFOPE³, que historicamente tem defendido a gestão democrática como parte integrante da democratização da sociedade brasileira e como um dos princípios gerais do movimento dos educadores pela formação e valorização dos profissionais de educação. Assim, a ANFOPE (2012) defende entre os princípios orientadores das condições de formação, inicial e continuada, que os processos formativos propiciem a estudantes e educadores:

Vivenciar formas de gestão democrática, apreendendo seu significado como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola e na educação. A vivência de formas de gestão democrática nas instituições formadoras, desde a gestão do espaço da classe e da aula – fortalecendo a auto-organização dos estudantes – às formas superiores de gestão educacional, entendida como superação do conhecimento da administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os sujeitos do processo educativo (...), assim como na concepção e elaboração de novos conteúdos curriculares que contemplem a multiplicidade de dimensões da formação humana (...) considerando as múltiplas funções e tarefas no âmbito da escola (ANFOPE, 2012, p. 86-87).

3 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, entidade fundada em 1990, que se originou dos movimentos docentes dos anos 1980.

Sendo assim, entendemos, que a melhoria da qualidade da educação passa principalmente pela consolidação da gestão democrática participativa nas escolas dos estados e municípios brasileiros.

A concepção de gestão democrática baseia-se na ideia de que a participação concreta dos segmentos populares no processo decisório é condição básica para efetivação de gestão que atenda aos interesses de toda a população e não apenas das elites (RISCAL, 2010, p. 30).

Entretanto, esse processo de consolidação da gestão democrática não é algo fácil, pois requer o rompimento com a cultura da passividade e do autoritarismo que persiste nas escolas, onde a comunidade está acostumada a acatar ordens determinadas e não dialogar a partir daquilo que é para o bem de toda uma comunidade.

“A experiência da gestão democrática é algo que muitas vezes parece distante da realidade do cotidiano escolar. Em especial porque o processo democrático ainda está à mercê de políticas governamentais que se distanciam de um projeto de estado. Fato bastante concreto é que ainda vemos como realidade nas escolas públicas a inexistência de uma preocupação com a formação de coletivos estudantis, bem como a indicação por parte dos órgãos gestores da educação de profissionais para atuarem como diretores das escolas. A participação da comunidade, dos profissionais da área de suporte da escola, bem como dos pais ainda é desestimulada e desestimulante. O que configura um discurso pedagógico e legal contraditório às práticas observadas.” **Lilian Cordeiro**

Esse retrato, infelizmente ainda tão comum nas escolas das redes públicas, provém de uma cultura política que dificulta a instituição de conselhos escolares efetivamente democráticos e participativos. Muitas escolas sequer reconhecem o papel e a importância do conselho escolar como órgão máximo de decisão no âmbito da escola, e assim seus gestores não envidam esforços para o instituir ou, quando o fazem, é apenas para atender a ditames da burocracia vigente, e ainda outro, sinceramente envolvidos com sua implantação encontram uma série de dificuldades, dentre as quais se destacam:

O próprio processo de formação do conselho, visto que os pais representantes, na maior parte das vezes, foram convidados e/ou indicados a participar, não tendo sido eleitos pelos seus pares; a baixa frequência nas reuniões previamente organizadas; o medo e a apatia dos pais no envolvimento em assuntos discutidos; e a falta de tempo da escola para organizar momentos de formação aos pais, funcionários, professores e alunos (HERNANDES, ABDIAN, 2013, p. 241).

Dentro dessa realidade, que é nacional, destacamos a criação do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Nova Iguaçu/RJ, como uma experiência instituidora exemplar, fruto de uma parceria estabelecida entre a UFRRJ e a SEMED de Nova Iguaçu. O Fórum dos Conselhos Escolares foi organizado e coordenado pelas professoras Aparecida Alves, responsável pelo Conselho Escolar na SEMED, e Gabriela Rizo⁴, da UFRRJ, integrando atividades do curso de Pedagogia, mais especificamente com a disciplina de Estágio em Gestão e o trabalho desenvolvido nos conselhos escolares das escolas municipais. O Fórum dos Conselhos Escolares propiciou a ponte entre a Universidade e os conselhos escolares, ampliando as oportunidades formativas dos estudantes que realizavam o estágio junto aos conselhos escolares e participavam das atividades do fórum, e o fortalecimento dos conselhos escolares no município, que tornaram-se objeto de pesquisa na instituição. Dentre as atividades havia palestras e roda de conversa dos licenciandos da UFRRJ com os membros dos Conselhos Escolares das 112 escolas municipais de Nova Iguaçu no fórum, sendo que o convite era feito pela própria SEMED aos diretores, estendida aos membros do Conselho Escolar.

Para as tutoras envolvidas nesse processo, a parceria IM/UFRRJ e SEMED/NI foi uma conquista, aproximando mais ainda o município da Universidade.

“Em 2011 cursei, na UFRRJ, a disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Gabriela Rizo, onde a proposta era que os alunos do curso de Pedagogia pesquisassem os conselhos escolares do município de Nova Iguaçu. O objetivo era entender na prática a gestão escolar dentro de uma rede de ensino. Sendo o Conselho Escolar um colegiado formado pela direção, professores, pais, alunos, funcionários e a comunidade, a participação

4 Professora do departamento de Educação e Sociedade (DES) do Instituto Multidisciplinar (IM), campus de Nova Iguaçu, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

de todos é necessária para que se estabeleça na escola uma gestão democrática.” **Carina Moraes**

A participação dos alunos no fórum foi apontada como uma experiência formativa importante para as duas tutoras que dele participaram, confirmando a percepção de que a construção da gestão democrática requer um esforço coletivo e a superação de inúmeras dificuldades:

“Particpei de alguns fóruns como organizadora e de outros como mediadora entre o material apresentado, que eram os Cadernos elaborados pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do MEC e as experiências dos conselheiros. Muito me espantavam os relatos do público presente, embora estivessem comparecido ao fórum, muitos não sabiam o que era Conselho Escolar, outros ainda não sabiam para que haviam sido convidados naquele dia.” **Roberta Rosa**

Participando desse trabalho coletivo, as licenciandas de Pedagogia puderam perceber na prática cotidiana nas escolas como as díspares e muitas vezes antagônicas visões de escola, educação e democracia dos diferentes membros da comunidade escolar e dos seus dirigentes seguiam determinantes sociais externos à escola:

As funções políticas e sociais da escola são também atravessadas pelos interesses das classes sociais. Nessa perspectiva, é interessante situar a contribuição de tendências, que resultaram em diferentes concepções do papel da escola e, conseqüentemente, a sua função política e social na construção da cidadania (VIEIRA, 2000, p.131).

Uma das tutoras relata sua percepção desse momento:

“Após receber o conhecimento sobre o Conselho Escolar e pesquisar algumas escolas de Nova Iguaçu, percebi que elaborar um conselho dentro da comunidade escolar não é um caminho fácil, mas ao mergulhar fundo nesse contexto percebo que existem muitas possibilidades, basta acreditar.” **Carina Moraes**

O contato com a gestão democrática e os conselhos escolares, propiciado pelo fórum e também objeto de investigação no programa de iniciação científica, quando ainda cursava Pedagogia na UFRRJ, foi importante na

formação de outra tutora, que descreve essa como “uma paixão”. Durante a graduação, a identificação com o estudo da política e organização da Educação no Brasil, da dinâmica da história da educação e do texto legal das constituições brasileiras foram determinantes para a inserção no grupo de pesquisa sobre gestão democrática, planejamento estratégico e política educacional, da professora Gabriela Rizo, em 2009. Ela relata esse aprendizado:

“Visitava escolas, lia textos e livros de Vitor Paro, Paulo Freire, Carlos Roberto Cury. Dentro da Licenciatura de Pedagogia eu precisava caminhar por uma linha dentre várias existentes, e decidi associar os conhecimentos da primeira graduação em Direito com a Pedagogia, pesquisando leis, diretrizes, pareceres, indicadores, decretos, portarias, toda legislação voltada para a educação e entre a legalidade do mundo me deparei com a farsa que vivemos há muitos anos. A farsa do papel negava a realidade das salas de aula. Tantos dados e índices mentirosos e falsos com os quais eu me deparei que precisava intervir de alguma forma, pensando na minha história também. Nasci e me criei, com educação e trabalho, neste município (Nova Iguaçu), eu posso não ter muito para contribuir, mas o que tenho vou mudar essa realidade. Pode parecer utopia, ou até mesmo um conto de fadas moderno, sem príncipe ou bruxas, muito menos maça envenenada, cavalo e anões, esse é meu conto, história da minha antiga Maxambomba⁵.” **Roberta Rosa**

A continuidade das atividades do fórum contribuiu para o fortalecimento dos conselhos escolares na rede municipal, uma experiência bem sucedida, que persiste até hoje e já está em sua 20ª edição.

“Com o passar do tempo, no ano de 2011, os fóruns tornaram-se frequentes, mensalmente, trabalhando cada Caderno do programa, e as conquistas foram aparecendo. Escolas que não tinham conselho escolar consolidado estavam fazendo eleição para escolha dos membros, outras ainda, que já tinham o conselho escolar, mas não o articulavam por falta de conhecimento das atividades desempenhadas pelo Conselho Escolar, iniciaram as ideias propostas nos Cadernos do programa. Hoje as 112 escolas municipais de Nova Iguaçu têm Conselho Escolar consolidado.” **Roberta Rosa**

5 Maxambomba é um dos nomes que Nova Iguaçu teve no passado, originado no nome de rio que, hoje, canalizado, atravessa o centro da cidade de Nova Iguaçu.

“A atuação no conselho escolar só demonstra que o Brasil é para todos e que estamos juntos pela educação, onde as Secretarias de Educação se mobilizam para formar os técnicos a respeito dos conselhos escolares e estes motivam a criação dos mesmos. Essa educação, que faz o pai de família sair de casa para saber como está a aprendizagem do filho na escola, e a mãe que vai auxiliar a professora em um dia de feira pedagógica, participando ativamente da vida escolar do filho.” **Carina Moraes**

O próximo passo na formação das tutoras foi fazer o curso de extensão Formação Continuada em Conselhos Escolares, oferecido pela UFSCAR. Aparecida Alves, como técnica da SEMED fez o curso em 2011, e Carina Soares e Roberta Rosa, em 2012.

Nesse mesmo ano (2102), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, firmou parceria com o MEC para ofertar o curso no Rio de Janeiro, a partir de fevereiro de 2013, pois até então os técnicos das secretarias de educação fluminenses tinham que fazer o curso da UFSCAR (São Carlos, SP), pois nenhuma universidade federal localizada no Estado do Rio de Janeiro oferecia o cursos. Com a oferta no próprio estado pode-se ter um maior quantitativo de municípios e técnicos atingidos.

A criação do curso na UFRRJ e as tutoras

Iniciados os trâmites para firmar a parceria entre UFRRJ e o MEC para a oferta do curso no Rio de Janeiro, em 2012, cujos primeiros contatos foram estabelecidos pelas professoras Gabriela Rizo e Aparecida Alves com o coordenador do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Como a professora Gabriela Rizo iria cursar o estágio pós-doutoral no exterior, ficou estabelecido que a Prof.^a Dr.^a Lucília Augusta Lino de Paula elaboraria o projeto inicial para o MEC e implementaria o curso na UFRRJ, sendo nomeada coordenadora geral. Complementando a equipe gestora, a coordenação adjunta do curso ficou com a Prof.^a Dr.^a Lia Maria Teixeira de Oliveira, com vasta experiência em extensão e na coordenação de cursos na instituição; para a supervisão, a Prof.^a Dr.^a Lana Fonseca, que atuou na gestão no município de Angra dos Reis, antes de ingressar como docente na UFRRJ. Três tutoras já haviam concluído o Fase 1 e a Fase 2 do mesmo curso, ofertado pela Universidade de São Carlos (UFSCAR), e foram indicadas por sua experiência

pela professora Gabriela Rizo. O convite seguinte veio para a professora Lilian Cordeiro por sua experiência em gestão e atuação na SEEDUC.

A equipe de tutoria estava completa, e as diferentes experiências formativas e profissionais das gestoras e das tutoras constituíam um conjunto interessante e complementar: (1) Carina e (2) Roberta, recém formadas no curso de Pedagogia, na UFRRJ, cursistas da Fase 2 do curso de extensão Formação Continuada em Conselhos Escolares da UFSCAR, haviam atuado, respectivamente, como monitora e bolsista de iniciação científica, sendo que a primeira, tinha seis anos de atuação no magistério e a segunda era também bacharel em Direito, tendo ainda participado do programa de licenciaturas internacionais, estudando na Universidade de Coimbra, Portugal, por dois períodos; (3) Aparecida, professora da rede municipal de Nova Iguaçu e de Queimados, municípios da Baixada Fluminense, também egressa do curso da UFSCAR, atuava com os conselhos escolares há alguns anos, pertencia ao mesmo segmento que a maioria dos cursistas, técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro, e ainda coordenava o Fórum dos Conselhos Escolares do Município de Nova Iguaçu, do qual as duas primeiras participaram ativamente; (4) Lilian, formada na UFRRJ, na graduação e pós-graduação, professora da rede estadual, com experiência em gestão e militante e pesquisadora de educação ambiental.

O convite para integrar a equipe de tutoria do curso teve grande significado para as professoras, que o associam à formação anterior no próprio curso, ofertado pela UFSCAR, e ao trabalho com os conselhos escolares, propiciado pelo fórum. Cabe registrar que as tutoras atribuem a sua atuação na tutoria o significado de formação para a docência. Entretanto, se as experiências anteriores foram importantes, elas, no entanto, não eram suficientes, pois o desafio agora era outro:

“Atuar como tutora foi uma experiência nova para o meu currículo, já que atuo, há sete anos como professora de educação infantil, mas, nunca ministrei aulas *on-line* e para adultos.” **Carina Moraes**

“O instrumento de trabalho não era desconhecido por mim, uma vez que eu fui cursista do mesmo curso pela UFSCAR, que segue a mesma metodologia da formação a distância da UFRRJ sediada em um ambiente virtual de aprendizagem Moodle⁶. Embora eu tivesse

6 Moodle é o acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A plataforma Moodle

experiência da dinâmica do curso, o comportamento enquanto tutora nada tem a ver com o comportamento do cursista, isso foi percebido já no início com tanta demanda a ser resolvida.” **Roberta Rosa**

“O convite para o desafio de atuar como tutora de um curso a distância trouxe como principal inquietação a falta de experiência com ambientes virtuais de aprendizagem, pois diferentemente das outras três tutoras do curso, não era egressa de outro curso na modalidade a distância. A dinâmica do processo ensino-aprendizagem a distância foi algo que me assustou num primeiro momento, mas que se mostrou desafiador, pois que minha experiência na Educação Ambiental tem mostrado que a formação de redes de conhecimento é importante facilitador formativo, em especial na construção coletiva de saberes e práticas.” **Lilian Cordeiro**

Trazer na bagagem anos de experiência na rede pública e, principalmente, a atuação junto aos movimentos sociais, por seu caráter formativo dava mais segurança para a atuação na tutoria, como explicita a tutora:

“Além da formação com carga horária de 200 horas, como cursista do mesmo curso na UFSCAR, onde adquiri muitos conhecimentos, contou também a experiência que tenho em atuar como articuladora na SEMED de Nova Iguaçu, no setor dos Conselhos Escolares. Fazer parte do GAFCE/RJ, como articuladora, e neste momento como vice coordenadora, também propiciava mais segurança para a atuação como tutora, assim como ser a responsável pela implantação e organização do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Nova Iguaçu/RJ, em parceria com a disciplina de Estágio em Gestão da UFRRJ.” **Aparecida Alves**

Cabe destacar a atuação do Grupo de Articulação e Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Estado do Rio de Janeiro – GAFCE/RJ como movimento social organizado, que articula os conselhos escolares nos diversos municípios e que, por si só, já constitui uma rede de conhecimento. O GAFCE/RJ teve uma atuação destacada na divulgação e na mobilização das SMEs para indicarem os técnicos e professores para se matricularem nos

é um sistema de gestão da aprendizagem em trabalho colaborativo baseado no programa Moodle, acessível através da Internet ou de rede local.

curso. A proposta da equipe da UFRRJ era de possibilitar a constituição de mais uma rede de conhecimento que fortalecesse a já existente, o GAFCE, com conteúdos e discussões sistematizadas que subsidiassem a atuação dos conselhos escolares enquanto espaços de gestão democrática da educação. Essa proposta formativa era endossada pelas tutoras:

“Como estaríamos lidando com a formação continuada de conselheiros escolares, minha ideia inicial era de que aquela seria uma bela oportunidade de debater coletivamente sobre o papel da gestão democrática na escola pública com os cursistas e possibilitar a formação de uma rede de conselheiros escolares de diferentes municípios de nosso estado.” **Lilian Cordeiro**

A criação do curso consistiu na primeira conquista, mas os desafios apenas começavam, exigindo da equipe os esforços característicos da implantação de um curso novo com especificidades que demandavam o enfrentamento de dificuldades de diversos níveis.

Os desafios

Iniciado o curso, diversos desafios se instalaram como a inexperiência da equipe com essa modalidade de oferta – educação a distância –, a importância da plataforma Moodle, cuja versão apresentava diversos problemas e, obviamente, as dificuldades de domínio sobre essa tecnologia, as enormes dificuldades apresentadas pelos cursistas com a tecnologia digital, e os problemas que diversas secretarias municipais enfrentavam com a mudança das equipes gestoras, entre tantos outros.

Se as dificuldades com a tecnologia, em especial a plataforma, nessa primeira oferta do curso, foram predominantes, elas foram superadas ao longo desse primeiro semestre, e constituíram uma formação adicional.

“Buscar estratégias para manter o cursista motivado e estimulado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é tarefa desafiadora, mas que precisa ser encarada como um processo necessário para a continuidade e término da Fase 1 e evidentemente da Fase 2. Em meio às dificuldades de manuseio do computador, de acesso ao AVA, tem também as dificuldades dos cursistas/as com a disponibilidade de tempo para realizarem as atividades propostas. Todas

essas questões devem ser consideradas e entendidas como parte da realidade do processo de formação continuada na modalidade educação a distância.” **Aparecida Alves**

“Nosso ambiente de aprendizagem, muito complexo inicialmente, nos obrigou a pesquisar como manusear a plataforma, que parecia estar contra nossa proposta. Não adiantava manter o feedback, recheiar a caixa de entrada dos *emails* dos cursistas. Quando conseguimos compreender um ícone novo, ele desaparecia sem qualquer explicação e, assim, seguimos seis meses “experimentais” de muito trabalho, erros, acertos e até desânimo. A equipe desejava um novo instrumento de trabalho, algo que desse certo de fato, uma “ponte” que ligasse o cursista à tutora e a tutora à dinâmica do curso.” **Roberta Rosa**

“A Fase 1 inicial já com a plataforma funcionando foi bastante complicada: a plataforma não era amistosa visualmente, além disso, muitos ícones e postagens ficavam ocultos. Muitos cursistas tiveram problema com login, o que em boa parte forçou uma comunicação pelo endereço eletrônico. Minha turma por conta das dificuldades de navegação não conseguiu aprofundar discussões nos fóruns de discussão, o que implicou numa subutilização dos potenciais da plataforma.” **Lilian Cordeiro**

Sabemos que tanto no ensino presencial como no a distância o professor, preocupado com a educação do presente e do futuro deve estar atento a três dimensões: “pedagógica, tecnológica e didática”. Sendo que cada delas exige uma nova postura do professor, mais flexível e aberta aos processos de aprendizagem (BELLONI, 2008, p. 88).

A oferta de um curso na modalidade a distância requer também da instituição um domínio do ferramental tecnológico, o que se constituiu em um desafio adicional.

A utilização de metodologias e didáticas no ensino superior como as peculiares à educação semipresencial e o uso de tecnologias, potencialmente, estão mudando a cultura da educação em todas as partes do mundo. Trabalhar com tecnologia aplicada à educação requer da instituição o domínio técnico sobre as ferramentas, mas, sobretudo, maturidade para a utilização adequada que venha a efetivamente trazer bons resultados (PEQUENO & PEQUENO, 2012, s/p).

No segundo semestre de 2013, para a nova oferta, já com a experiência da oferta anterior, optamos por mudar o formato da plataforma, tornando-a mais amigável ao usuário, assim como o “domínio” utilizado. Finalmente os resultados positivos se multiplicaram.

“Dessa vez era tudo novo de novo. Nossa plataforma recebeu uma cara nova, completamente diferente da anterior, uma plataforma completa, melhor do que todas já vistas e experimentadas por mim. A plataforma conseguiu reunir todos os pedidos das tutoras e coordenadora, isso graças a muito trabalho da parte de informática da instituição, que sempre nos contemplou com atenção e dedicação.”

Roberta Rosa

Entretanto, registra-se que os problemas enfrentados não foram só referentes às questões tecnológicas, que cabiam exclusivamente à instituição resolver, e foram superados. Persistiam as dificuldades dos alunos com a tecnologia, muitos sequer tinham e-mails, esqueciam suas senhas e *logins* constantemente, e não tinham o hábito de acessar a plataforma cotidianamente, como exigido, isto é, não disponibilizavam, as cinco horas semanais que o edital propunha para a realização do curso. Este, entretanto, é um problema recorrente nos cursos a distância, e não constitui uma dificuldade específica deste curso.

É importante registrar que também interferiu negativamente o momento político nos municípios pois, em janeiro de 2013, justamente quando ocorriam as inscrições para o curso, os novos prefeitos e seus secretários, eleitos em novembro de 2012, tomavam posse de seus cargos. Apesar de vários prefeitos terem sido reeleitos, a maioria dos titulares das secretarias de educação e suas equipes havia mudado. Essa mudança gerou uma série de complicações advindas de processos de renovação e reestruturação. A coordenação do curso vivenciou esse processo: apesar da diminuição da demanda, foram preenchidas as 160 vagas inicialmente previstas, mas houve constantes troca de cursistas, sob a alegação de que os indicados anteriormente haviam saído das SMEs com a reestruturação das mesmas e não podiam mais fazer o curso.

“Foi um período complicado nas secretarias, com eleição para prefeito no ano anterior, muitas secretarias perderam os secretários atuantes e receberam nova gestão, o que atrapalhou o desenvolvimento

de muitos cursistas que foram retirados da secretaria, e, assim não poderiam fazer o curso.” **Roberta Rosa**

Entretanto, apesar das dificuldades iniciais, sejam de cunho político ou tecnológico, chegou-se ao final da primeira oferta de 160 vagas. As turmas haviam sido divididas de acordo com as meso e micro regiões fluminenses, pensando em articular com o GAFCE a mobilização dos municípios e seus cursistas. Infelizmente, devido a evasão e baixo aproveitamento, pouco mais de 30% dos cursistas inscritos foram aprovados nessa fase e estavam aptos a cursar a Fase 2, no próximo semestre. Para o segundo semestre de 2013, a segunda oferta do curso, foram abertas três turmas para a Fase 1 e uma única turma para a Fase 2, com 57 inscritos.

“A primeira turma que em atuei como tutora continha 45 cursistas, técnicos de secretaria de 14 municípios das regiões noroeste e serrana do Rio de Janeiro. Apenas 30% concluíram a primeira fase, um número assustador. Confesso que isso muito me entristeceu, pois eu passei os seis meses motivando os cursistas, reprogramando as atividades, explicando sistemas básicos de informática para que eles pudessem participar mais do AVA, mas nada parecia contribuir.” **Roberta Rosa**

O desânimo quase abateu a equipe que, entretanto, propôs mudanças para tornar a plataforma mais amigável para os cursistas, uma maior aproximação com as SMEs e com o GAFCE para ampliar o compromisso com o curso, e uma grande mudança pedagógica.

“Virávamos madrugadas em claro tentando achar um meio de facilitar as coisas, de atrair o cursista, de continuar com o curso, sim. Até essa hipótese nos passou pela cabeça, em desistir. Eu pensei, confesso. Mas, existia uma brasa que não me deixava desistir, talvez seja esse meu lado positivo que não aceita coisas mal resolvidas e projetos pela metade, tanto foi assim que terminamos a Fase 1 com as quatro turmas com índice alto de evasão, com a plataforma mal esquematizada e iniciamos uma nova fase, com novas turmas de Fase 1 e uma turma de Fase 2 reunindo todos os concluintes das quatro turmas iniciais de Fase 1, que eu tive o privilégio de acompanhar.” **Roberta Rosa**

Nesse momento, julho-agosto de 2013, ocorreu a reestruturação da plataforma e a mudança no corpo de tutores, sendo que a única tutora que permaneceu, assumiu a turma da Fase 2. Efetuou-se um processo de seleção para a tutoria com 17 inscritos, e após a seleção, três novos tutores foram inseridos no grupo em substituição aos que saíram. O esforço foi grande, mas o apoio da equipe demonstrou que a estratégia foi eficaz.

“A equipe estava sendo renovada e o curso cada vez mais se aprimorava, apesar do pouco tempo. Iniciada as atividades percebíamos mais motivação dos cursistas e da equipe, mais encontros de planejamento e reuniões, mais diálogo e troca de experiência entre as tutoras, cursistas mais participativos, um vasto material de trabalho, eu vivi a melhor sinfonia que um curso a distância pode ter. Os dados falam por mim, a única turma de Fase 2 contava com 57 inscritos, sendo 53 ativos na plataforma e 4 inativos por desistência por questões pessoais. Ao final do ano, foram 41 concluintes (77%), para mim uma conquista.” **Roberta Rosa**

Aqueles que alcançaram a conclusão nas duas fases do curso, integrando as 200 horas, eram cursistas de 24 municípios fluminenses. Segundo a tutora “realidades tão distintas que se harmonizaram pela educação”. A UFRRJ realizou uma solenidade de formatura⁷, no tradicional Auditório Gustavo Dutra, com a presença da reitora, de três pró-reitores, de outras autoridades acadêmicas e dos municípios, da coordenação estadual do GAFCE/RJ, representante da Secretaria Estadual de Educação, e a presença do coordenador do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Roberto Junior, da Secretaria de Educação Básica do MEC. Comemorávamos a conquista dos cursistas concluintes, educadores fluminenses militantes da gestão democrática, e também das instituições parceiras, em nível federal, estadual e municipal.

“Toda essa conquista foi fruto de muito trabalho, de uma longa jornada e muita força de vontade. Acreditamos em um ideal e traçamos metas, não trabalhamos com índices, mas com resultados e hoje evoluímos cada vez mais.” **Roberta Rosa**

7 No dia 13 de fevereiro de 2014, congregando os concluintes dos cursos (Fase 1 e Fase 2) e os concluintes da Fase 1.

Muitas foram as dificuldades a superar, e grande foi a aprendizagem, segundo a percepção das próprias tutoras, que destacaram sua atuação como uma etapa importante em sua formação. Segundo as perspectivas dos tutores, o grande ganho formativo foi a troca de experiências com os cursistas e o trabalho pedagógico desenvolvido que contribuiu muito para a sua formação cidadã e profissional.

“Como tutora da Fase 1 do curso “Formação Continuada em Conselhos Escolares” da UFRRJ, vários foram os momentos enriquecedores, principalmente, durante a leitura dos trabalhos realizados pelos/as cursistas.” **Aparecida Alves**

“Mas sendo tutora pude vivenciar uma boa história com a minha turma e fico feliz em ter conhecido e aprendido muitos com os meus queridos cursistas, aqueles que me ensinaram e trocaram comigo, de forma *on-line* (*email*, plataforma), experiências que tenho guardado na memória.” **Carina Moraes**

Os encontros presenciais, ainda que não obrigatórios, foram um aspecto positivo nessa interação com os municípios, e um espaço importante para a troca de experiências.

“Outro ponto importante que relato aqui foram os encontros presenciais, a aula inaugural e a aula de encerramento da Fase 1. Foram dois momentos, que oportunizaram a troca de experiências entre cursistas e tutores/as, que possibilitaram conhecer representantes de diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro.” **Aparecida Alves**

“Logo após o encontro presencial, que ocorreu três semanas após a entrada da plataforma no ar, tivemos um aumento da participação dos cursistas, não pela plataforma, mas pelo endereço eletrônico, o que demonstrava uma dificuldade por parte deles em navegar pela plataforma.” **Lilian Cordeiro**

Esse espaço de troca de experiências, presencial ou virtual, aproximava as tutoras e os cursistas, e as tutoras relatam que muitas vezes faziam o papel de “psicólogas” escutando os desabafos dos cursistas.

“Muitas vezes fui conselheira e incentivei meus cursistas nos momentos mais cansativos e de desânimo. Ser tutora é ser um pouco

psicóloga, um pouco terapeuta, é esquecer a idade dos seus alunos e querer cuidar como se seus filhos fossem. Ser tutora é pensar no problema que cada um compartilhou e tentar resolver, é receber o abraço desejado a quilômetros de distância, é saber o nome de cada cursista mesmo sem saber a fisionomia, ser tutora é sentir que tem a sala de aula em qualquer lugar, basta abrir o computador.” **Roberta Rosa**

Também as dificuldades dos alunos, suas condições de trabalho, não passavam despercebidas pelos tutores, que valorizavam seus esforços e suas histórias de vida.

“Sempre me coloquei no lugar do cursista que carrega jornada tripla de tarefas e ainda consegue tempo para se dedicar a plataforma, eu sempre valorizei isso, ressaltava as habilidades de escrita dos cursistas nas atividades, sempre fazia feedback individual das atividades, respondia todos os *emails* com o máximo de rapidez possível, era eloquente e persuasiva nas mensagens, comentava nos fóruns para aumentar a interação, eu fui muita coisa que não sabia que podia ser.” **Roberta Rosa**

“A turma pela qual fiquei responsável contava com 41 cursistas da região do Médio Paraíba, bem como da Costa Verde, Seropédica e uma cursista, estudante do mestrado da UFRGS. A maior parte deles formada por técnicos das secretarias municipais de educação de seus municípios e com algum conhecimento acerca dos marcos legais e norteadores da gestão democrática da educação.” **Lilian Cordeiro**

Também era gratificante ver como o curso propiciava uma maior adesão às teses democráticas da gestão educacional participativa, tão difícil em algumas realidades locais.

“Muitas histórias, experiências de vida pessoal imbricadas na vida profissional, e tantas outras experiências relacionadas à atuação ou a não atuação de conselheiros/as escolares, num contexto plural, onde foram relatadas, inclusive como desabafo de situações, que no “chão da escola” não foram colocadas em prática da forma que deveria. Em alguns relatos, o que se viu nos Cadernos como forma de contribuição para a melhoria da qualidade da educação, na verdade, era visto como utopia por muitos que estavam realizando o curso.” **Aparecida Alves**

“A minha maior realização foi perceber que nossas histórias se cruzam e que todos buscavam fazer diferença em seus municípios utilizando tudo que aprendiam.” **Carina Moraes**

“Boa parte dos cursistas tinha algum contato com o GAFCE, o que denotava um conhecimento prévio do conteúdo a ser trabalhado. Isto nos provocou a ir além do material fornecido pelo MEC, o que foi muito bem desenvolvido por nossa supervisora pedagógica.”
Lilian Cordeiro

A contribuição do curso para despertar os cursistas para uma atuação mais participativa e engajada na luta pela gestão democrática também foi detectada.

“Muitas outras experiências de sucesso de atuação do conselho escolar foram relatadas e, inclusive, houve cursista que se descobriu articulador/a e que mobilizou seu município a partir do estudo dos primeiros Cadernos e do material de apoio postado para aprofundamento do estudo e realização das atividades.” **Aparecida Alves**

“Com relação às atividades propostas, tivemos retorno de atividades com muito boa qualidade reflexiva e conceitual. A noção da gestão democrática era muito bem apropriada pelos alunos que tinham boa assiduidade não só pela plataforma, mas também pelo endereço eletrônico.” **Lilian Cordeiro**

“Motiva a lutar por uma gestão democrática, incentivando meus futuros alunos a implementarem os conselho escolares em seus municípios e ajudá-los a enfrentarem dificuldades que possam aparecer em função da articulação dos conselhos. O instrumento para isso será o conhecimento dos Cadernos e as troca de experiências. Ao nortear isso, caminharemos para uma gestão democrática que vem da escola para a sociedade, onde todos têm voz e voto e exercem os direitos e deveres de um cidadão consciente que acordou nesta primavera brasileira, capaz de lutar pela melhoria de condições de trabalho, estudo e saúde.” **Carina Moraes**

A tutoria como formação

Em seus relatos, as tutoras destacaram a formação para a cidadania que o curso favorece, e como sua atuação fortaleceu a consciência sobre a importância da gestão democrática e participativa nas escolas públicas para a construção dos valores e práticas democráticas na sociedade. O curso propiciou para os profissionais envolvidos, coordenação, cursistas e tutores uma maior qualificação para atuarem de forma mais propositiva e fundamentada, em seus espaços de atuação profissional, de forma a implementar e fortalecer práticas democráticas de gestão da educação.

A experiência da tutoria significou também uma complementação da formação inicial, apresentando uma nova modalidade pouco trabalhada nos cursos de graduação. Nesse sentido a capacitação em serviço da tutoras, nas reuniões com a supervisão e a coordenação, as trocas e diálogos com a equipe, foram destacadas como muito importantes:

“Outro momento, muito importante para a minha atuação enquanto tutora, foram os encontros com a equipe do curso, coordenação geral e supervisão pedagógica para pensarmos as estratégias de atuação e resolução dos problemas advindos durante a Fase 1. Eram nesses momentos que tínhamos oportunidade de dialogar sobre possíveis questões impeditivas no desenvolvimento e qualidade do curso.” **Aparecida Alves**

“É importante ressaltar a preocupação de nossa supervisão pedagógica em acompanhar não só o aprofundamento dos conteúdos que seriam trabalhados ao longo do curso, mas principalmente na assistência constante no ambiente virtual de aprendizagem. Tivemos duas reuniões presenciais anteriores ao lançamento do curso, bem como duas reuniões via *skype*, onde pudemos tirar dúvidas e propor atividades.” **Lilian Cordeiro**

“Quando não se tem sala de aula e convívio diário face a face, é preciso um trabalho maior daquele que age como promotor do saber e da interação.” **Roberta Rosa**

A coordenadora e as supervisoras, cientes das dificuldades do ambiente virtual de aprendizagem, dos cursistas e das próprias tutoras, estavam atentas para estabelecer um espaço de diálogo – presencial e virtual – com

as tutoras, que as auxiliasse a superar as dificuldades e realizar seu trabalho pedagógico de apoio e mediação com os cursistas. A par das reuniões mensais era constante a troca de mensagens eletrônicas entre a equipe de coordenação/supervisão e as equipe de tutoria, assim como o acompanhamento dos acessos e comunicação via plataforma, entre tutoras e cursistas. As tutoras sentiram que sua experiência na tutoria do curso colaborou também para suas próprias formações como professoras.

“Ser tutora me fez perceber que as dificuldades aparecem, mas se tivermos um olhar ao longe, veremos que as possibilidades são bem maiores que as dificuldades e que precisamos um do outro alcançamos metas e vencer desafios.” **Carina Soares**

“Enfim, foi uma experiência inesquecível, que trouxe como aprendizagem, além de todos os conhecimentos oriundos dos escritos de cada cursista acerca de gestão democrática participativa, uma outra, referente a atuação do tutor/a, que deve estar atento a todo momento, dando atenção, tirando as dúvidas de todos/as e de cada um/a, que buscou estar realizando um curso a distância, como uma forma de qualificação para melhorar a atuação de sua ação cotidiana.” **Aparecida Alves**

“Ser tutora desse curso contribuiu significativamente para minha formação e atuação profissional, eu estava sendo desafiada a todo instante, pesquisando sobre a plataforma e suas ferramentas para instigar e incentivar os cursistas, elaborando atividades e estratégias pedagógicas para que o cursista participasse e interagisse efetivamente no ambiente de aprendizagem.” **Roberta Rosa**

Neste artigo que apresentou algumas experiências das quatro tutoras que atuaram na primeira e atribulada oferta do curso, destacamos sua percepção da contribuição do curso e da formação para a gestão democrática. O sentido dessa atuação na formação profissional e as aprendizagens realizadas no convívio com os cursistas, virtual ou nas atividades presenciais, a formação continuada ocorrida nas reuniões pedagógicas com a supervisão e as coordenações, e o conjunto da experiência nos formou a todas, cidadãs e educadoras, conscientes de que o caminho democrático não é o mais fácil, mas certamente é o mais prazeroso e o que deixa os frutos mais permanentes – a democratização da escola pública, não só no acesso, já uma

conquista firmada, mas na democratização da gestão, que ser quer cada vez mais participativa.

“O aluno é aquele que busca cada dia mais a aprendizagem para se tornar um adulto consciente trazendo o seu capital cultural para escola. O professor é aquele que aproveita o capital cultural do aluno e busca maneiras diferentes de ensinar para estimular mais a aprendizagem deste, sendo assim um mediador de um lindo processo. A gestão escolar escuta o que os demais envolvidos pensam e elabora propostas junto com o conselho para melhorar a condição de aprendizagem e de estrutura da escola. Com isso não buscamos uma escola ideal e sim a escola real que gera a esperança de um Brasil mais justo.” **Carina Moraes**

“Acredito que a gestão democrática participativa possibilita a ampliação dos direitos educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade em nosso país.” **Aparecida Alves**

O pioneirismo da UFRRJ na oferta do curso no Rio de Janeiro foi difícil mas a superação dos entraves foi fruto de um trabalho coletivo e corajoso. Como relatou uma tutora “nós demos um ponto de partida, começamos do zero, era preciso aprender a trabalhar com uma série de fatores”, mas o trabalho evoluiu e teve resultados positivos, pois plenos de esperança na construção de uma qualidade socialmente referenciada da educação pública. Como outra tutora escreveu, se o “Conselho Escolar promove um diálogo com todos os envolvidos na comunidade escolar, e por meio deste diálogo se constrói a cidadania e toda ação para atuar”, o curso coerente com esse princípio também estabelece o diálogo com os cursistas e os tutores, os municípios e o estado, a universidade e os movimentos sociais.

Finalizando, acreditamos que persiste a sensação de agradecimento a toda a equipe que participou dessa experiência, para a UFRRJ, pioneira, no fortalecimento dos conselhos escolares no estado do Rio de Janeiro.

“Deixo meu especial agradecimento pela confiança e contribuições que foram dadas a mim, pela coordenação geral e adjunta, pela Supervisão Pedagógica e pelas outras tutoras professoras, além da equipe de suporte e secretaria, pois quero que saibam que todos

vocês contribuíram com o meu crescimento pessoal e profissional. Fico muitíssima grata por isso.” **Aparecida Alves**

“É uma grande honra para mim ter sido tutora na UFRRJ, pois foi a universidade que me formou e agora posso colocar em prática tudo o que aprendi nela.” **Carina Moraes**

Outras experiências virão se somar a esta, mas o desafio da primeira oferta foi um grande aprendizado para todos os envolvidos. O sentimento de gratidão nos une a todos cursistas, articuladores, GAFCE e, principalmente, às tutoras e à equipe de supervisão e coordenação em um: Viva! à gestão democrática da educação pública brasileira: uma utopia mais que possível, presente e viva, hoje, e para a qual estes cursos que ajudamos construir tem dado grande contribuição.

Referências Bibliográficas

ANFOPE. A Anfope e os desafios de um Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do XIV Encontro Nacional. In BRZEZINSKI, Iria (Org.) *Anfope em movimento: 2008-2010*. Brasília: Liber Livro/Anfope/Capes, 2011. p. 75-132.

BELLONI, Maria L. *Educação a distância*. 5.^a ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília, MEC, SEB, 2004a. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 1) 56 p.

_____. *Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília, MEC, SEB, 2004b. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 5) 48 p.

GIOVANNI, Luciana M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. *Concepções e práticas de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (XI Endipe) p. 207-224.

HERNANDES, Elianeth D. K.; ABDIAN, Graziela Z. Conselhos escolares: possibilidades de vivência da escola democrática. In: LUIZ, Maria Cecilia; MOSCHEN, Renata M. (Orgs.) *Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática*. São Carlos, EdUFSCar, 2013. p. 235-248.

NOVA IGUAÇU, Secretaria Municipal de Educação. Manual do Conselheiro escolar. Nova Iguaçu, Prefeitura Municipal Gestão 2006-2010, 2006.

PEQUENO, Mauro C.; PEQUENO, Henrique S. L. Centro de produção de materiais didáticos digitais: a experiência do Instituto UFC Virtual. *Revista ComCiência*, n. 141, 10/09/2012. SBPC, 2012. Não paginado. Disponível em <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=81&id=1005> Acesso em 13.abr.2014.

RISCAL, Sandra Aparecida. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.) *Conselho escolar: Algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo, Xamã, 2010. p. 23-46

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA Jr, C. A. *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo, EdUNESP, 1996. p.145-155.

UFRRJ. Projeto do Curso de Extensão Formação Continuada em Conselhos Escolares. Seropédica, UFRRJ, 2012.

VIEIRA, S. L. Escola: Função social, gestão e política educacional. In FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso*. São Paulo, Cortez, 2000. p. 129-145.

Formação continuada em conselhos escolares: construindo experiências participativas

Andrea Sales Borges dos Reis

Andressa Lorena Medeiros Miron

Monique Lima de Oliveira

Lucília Augusta Lino de Paula

No ano de 2013, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro passou a ofertar o curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares, sendo a primeira universidade fluminense a integrar o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. A primeira oferta, disponibilizou 160 vagas, distribuídas em quatro turmas da Fase 1 do curso, com carga de 100 horas. Essa primeira oferta, marcada por uma série de dificuldades na implantação do programa, seja nos contatos com os municípios, seja na formatação da plataforma Moodle, entre outras, motivou a equipe gestora – coordenação e supervisão – a realizar uma reestruturação do curso, tanto em aspectos tecnológicos quanto pedagógicos que, na educação a distância, caminham juntos.

Assim, no segundo semestre de 2013, a segunda oferta do curso já refletiu um maior amadurecimento da equipe e das condições de oferta da instituição, bem como maior aproximação entre o GAFCE e a UNDIME, favorecendo o contato com os municípios e sua participação.

Este artigo traz o relato das experiências vivenciadas pelas tutoras, sujeitos importantes na condução do trabalho pedagógico desenvolvido nessa segunda oferta, mais especificamente, nas três turmas de Fase 1, cujas atividades se desenvolveram de agosto de 2013 a janeiro de 2014. Essas três

turmas adotaram como patronos nomes emblemáticos da educação e da cultura nacional – Cecília Meireles, Darcy Ribeiro e Paulo Freire –, escolhidos a partir de uma enquete entre os cursistas.

Na elaboração deste artigo, optamos por destacar alguns trechos dos relatos na primeira pessoa distinguindo nossa atuação como tutoras da participação como co-autoras deste trabalho coletivo. Julgamos que para maior compreensão das nossas vivências, sem abrir mão dos sentimentos que elas proporcionaram, devíamos partir dos nossos relatos individuais, mostrando o olhar subjetivo de cada uma sobre sua atuação no curso, e daí construirmos um tecido textual que apresentasse uma visão mais ampla dessa experiência, assim como dos desafios enfrentados ao longo do curso.

Destacamos que apesar das interpretações serem individuais persiste a perspectiva do trabalho coletivo desenvolvido, em que a participação dos alunos é enfatizada como estratégia pedagógica e formativa, afinada com o objetivo do curso. A ênfase dada à participação dos sujeitos e à sua autonomia orientou o trabalho desenvolvido na tutoria, ao mesmo tempo coletiva e individualizada. A proposta de aprofundar o diálogo com a cultura, em especial recorrendo à música, cinema e poesia, foi marcante em uma das turmas, e essa experiência pedagógica, a que atribuímos uma sessão específica no texto, é aqui descrita pela tutora da turma como uma abordagem exitosa. Confirmamos que ter tido a oportunidade de atuar nesse curso como tutoras e vivenciar junto com os cursistas, educadores de diversos municípios fluminenses, a construção da gestão democrática a partir da discussão sobre o papel dos conselhos escolares, sua implantação e fortalecimento, contribuiu enormemente para nossa formação como sujeitos, educadoras e cidadãos.

*Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

Paulo Freire

Estreando como tutoras em EAD

A segunda oferta do curso foi marcada por uma renovação da equipe de tutoria, a partir de um processo de seleção de tutores do qual participaram 17 candidatos, a maioria estudantes ou egressos da UFRRJ. Após a primeira etapa eliminatória, que constava de análise do currículo e da carta de intenções, foram selecionados nove candidatos para a etapa classificatória. Essa

nova etapa consistia em prova de redação, entrevista e conferência da documentação comprobatória da experiência profissional e acadêmica. Finalizado o processo, três candidatas foram selecionadas para integrar a equipe de tutoria e cinco para compor um cadastro de reserva.

Com diferentes trajetórias e formações, as três novas tutoras já apresentavam uma maturidade acadêmica que as indicava para o trabalho, além do tempo disponível para a dedicação necessária à atividade, que assim não se constituía em um 'bico' mas sim na principal atividade profissional, um aspecto que a equipe gestora priorizava naquele momento¹.

Como destaca Belloni (2012) o fato de a EAD ter em sua especificidade a distância entre professor e aluno, esta é física, mas não precisa significar um distanciamento, podendo essa interação, inclusive, ser bem mais participativa e constante do que muitas experiências de educação presencial, visto que o aluno/cursista e o professor/tutor podem ter uma comunicação diária, sem limites de horário, se desejarem. Obviamente que essa outra forma de interação requer uma formação específica para o domínio do instrumental utilizado nessa modalidade, uma outra didática mediada pela tecnologia.

A educação a distância é uma modalidade de ensino que substitui a relação direta entre um professor e um grupo de alunos reunidos em uma sala de aula, por uma relação de ensino e de aprendizagem, entre diversos professores e muitos estudantes, baseada na mediação de tecnologias de informação e comunicação. A discussão sobre essa modalidade de ensino tem sido focada no fator distância e consequente separação física entre o professor e o aluno, que quebra o modelo tradicional da relação didática baseada na transmissão do conhecimento pelo professor-que-sabe ao aluno-que-não-sabe. O professor é o centro do processo, pois ele detém o conhecimento dos conteúdos e escolhe o método de ensino. Essa discussão está permeada de tensões e incompreensões no campo da educação, que revelam as contradições dos campos de interesse e um certo receio de que o professor seja substituído pelas mídias. Tal compreensão é, porém, equivocada, pois não apenas a integração das novas mídias aos processos de aprendizagem *não substitui o professor*, mas ao contrário torna mais complexa sua função e exige formação específica (BELLONI, 2012, s/p).

1 Sem desqualificar o mérito do trabalho instituidor, desenvolvido pela primeira equipe, a carga horária de trabalho de algumas tutoras impedia uma dedicação maior, exigida por um curso em fase de implantação.

Atenta a essa questão, a equipe gestora promoveu reuniões pedagógicas e administrativas, com maior periodicidade, com forte conteúdo formativo, onde as discussões sobre os objetivos do curso, o trabalho da tutoria e o perfil dos cursistas constituíam uma formação continuada em serviço. Nesse sentido, a atuação na tutoria significou mais uma instância de formação para as professoras selecionadas, não somente em relação à metodologia da EAD ou ao conteúdo dos cursos, mas também sobre a possibilidade de construção de uma cultura democrática e participativa.

“Desde o início de nossa trajetória, inúmeras reuniões foram realizadas com a presença de toda a equipe pedagógica, com o propósito de trilhar um caminho democrático no decorrer desta fase.” **Lorena Miron**

O curso, iniciado em agosto de 2013, foi composto por três turmas na Fase 1, tendo como sala de aula o ambiente virtual na plataforma Moodle – espaço de interação, troca e aprendizagem. A plataforma permitia que todos os cursistas, tutores e supervisores acessassem materiais variados, que complementavam os conteúdos dos Cadernos², mas, principalmente, que eles interagissem entre si nos fóruns propostos, estratégia que contribuiu bastante com a aprendizagem. O trabalho pedagógico desenvolvido com as três turmas enfatizou a participação dos cursistas e desse processo, rico de experiências, ao mesmo tempo individuais e coletivas, resultaram significativas aprendizagens dos cursistas e também das tutoras. A expectativa das tutoras ao ingressarem no curso era a de continuar sua formação, iniciada na graduação e/ou mestrado, e poder participar de uma construção democrática:

“O meu interesse é atuar em uma gestão democrática de ensino com qualidade e assessoramento de trabalho para, desta forma, estimular uma tutoria que permita criar uma sintonia com os alunos desenvolvendo, portanto, as finalidades sociais e políticas da educação. Neste sentido, a proposta se constitui em incentivar plenamente o desenvolvimento de cada educando a partir de suas habilidades, respeitando sempre suas dificuldades ou limitações, mostrando que terão apoio necessário no desenvolvimento de suas

2 O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares produziu, a partir de 2004, uma série de 12 Cadernos, que constituem o material didático básico do curso, sendo seis Cadernos para a Fase 1 e seis Cadernos para a Fase 2.

tarefas e auxílio durante todo o curso, afinal estes indivíduos são o centro do processo de aprendizagem.” **Lorena Miron**

“Com as discussões sobre ensino e aprendizagem a distância (virtual) com as professoras do curso, pude conhecer os instrumentos que me fazem crer na possibilidade de enfrentar o desafio de aprender e contribuir com a tutoria do mesmo. A possibilidade de atuar como tutora é uma oportunidade para refletir os caminhos da educação a distância e a luta por democracia pela consolidação dos conselhos escolares.” **Monique Lima**

“Depois de participar como “aprendiz de pesquisadora” por dois anos consecutivos, com temas voltados à EAD no programa de iniciação científica da UFRRJ e realizar o curso de tutoria *on-line*, oferecido pelo CEDERJ, pude, enfim, vislumbrar no ambiente virtual de aprendizagem toda a teoria estudada, bem como colocar em prática algumas das minhas ideias sobre a EAD. A oportunidade desta rica experiência veio tão logo o término do curso de licenciatura em Pedagogia, o que me deixou muito feliz, pois a partir daquele momento, atuava profissionalmente. Acredito que essa experiência será mais um ambiente de formação e aprendizagem em que estarei inserida.” **Andrea Sales**

A “estrela” como tutoras de EAD propiciou a busca por mais conhecimentos, o aprimoramento da formação:

“Recém-graduada e à procura de novas oportunidades profissionais, me deparei com o edital do curso a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares da UFRRJ e achei a proposta de trabalho simplesmente incrível. Teria a oportunidade de praticar os conhecimentos obtidos em disciplinas como Tópicos Especiais em Educação a Distância. Após a confirmação de ingresso no edital, comecei a buscar material sobre o conteúdo ofertado no curso.” **Lorena Miron**

“Posso dizer que minha estreia como tutora a distância, fez com que eu me sentisse numa espécie de “extensão da graduação” por configurar um rico ambiente de formação tanto para os cursistas, quanto para nós, tutores, além de ter contribuído para que eu pudesse vislumbrar na prática os caminhos para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.” **Andrea Sales**

A modalidade a distância não prescindia, no entanto, de uma falta de identidade e nem da subjetividade. Assim, cada aluno montou seu perfil na plataforma manifestando seus interesses, experiências e sendo constantemente incentivado a participar e interagir com a turma. Uma das primeiras atividades dos alunos, após constituírem seu perfil pessoal, foi a escolha do nome da turma, o espaço de sociabilidade do curso.

“Em um dos nossos encontros foi proposto que cada turma fosse nomeada e para tal, lançamos na plataforma uma enquete. Minhas sugestões de personalidades brasileiras foram: Darcy Ribeiro, Cora Coralina e Rubem Alves. Após a escolha, tentei traçar e estabelecer laços com as obras de Darcy Ribeiro, o mais votado escolhido pela turma, e, para tal, utilizei alguns recursos disponíveis na plataforma *on-line*, como vídeos e citações.” **Lorena Miron**

“O nome de Paulo Freire surgiu após realizarmos uma enquete para a escolha de um entre três nomes de pensadores da educação brasileira, sendo as opções: Anísio Teixeira, Paulo Freire e Lourenço Filho.” **Andrea Sales**

“O nome de Cecília Meirelles foi escolhido pela própria turma, por meio de uma enquete que tinha também como sugestão os educadores Carlos Rodrigues Brandão e Silvio Gallo. A sugestão era a de fazer uma breve consulta às suas biografias e, a partir daí, escolher o rumo dos nossos trabalhos. A atividade incentivou a participação dos cursistas. Esta foi a única turma de 2013-2 que tinha uma mulher como patrono. Poeta e educadora, Cecília Meireles deu o tom e o ritmo às nossas mensagens sempre enviadas com música, poesia e indicações de vídeos.” **Monique Lima**

A experiência com o curso aprimorou as concepções das tutoras sobre o processo ensino-aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem, na plataforma Moodle, que requeria também um coletivo trabalho conjunto da equipe na resolução dos problemas cotidianos de acesso dos cursistas. Assim a atuação na tutoria significou mais uma instância formativa para as professoras, a semelhança do manifesto pelas tutoras da primeira oferta³.

3 Vide o artigo “Conselhos escolares e perspectivas formativas: experiências de tutoria em educação a distância na UFRJ” de Aparecida Alves, Carina Soares, Lilian Estolano, Roberta Rodrigues e Lucília de Paula.

Além da formação pedagógica em uma nova modalidade educacional, o conteúdo do curso e seus objetivos, bem como o relacionamento com os cursistas, profissionais dos municípios que atuavam na gestão da educação pública, os tutores manifestaram uma maior conscientização sobre a própria gestão democrática.

“A gestão democrática configura uma mudança de concepção no ambiente escolar, permitindo que os envolvidos se sintam pertencentes à mudança e, conseqüentemente, realizem novas práticas, uma espécie de “contaminação democrática”. É importante perceber o aluno como sendo o ponto de partida e o ponto de chegada das ações democráticas. É por ele e para ele que devemos nos debruçar sobre uma educação pública, gratuita e de qualidade.” **Andrea Sales**

A construção da democracia é um processo contínuo e permanente, que requer o engajamento coletivo. O curso sobre conselhos escolares, em que o papel destes é apontado como fundamental para a democratização da escola e da sua gestão favorece a discussão sobre a participação dos sujeitos. Nesse processo,

[...] ideias se desdobram e se transformam continuamente pela própria prática democrática que, por si, é criativa e dinâmica [...] vão tornando as funções sociais do grupo mais amplas, complexas e significativas, ao mesmo tempo que seus membros vão desenvolvendo a consciência do processo como um todo, bem como das nuances de seus múltiplos desdobramentos (LÜCK, 2011, p. 55).

Nesse sentido, a participação é a chave da democracia, e um curso que se pretende propulsor de processos de construção da gestão democrática nas escolas, não poderia deixar de adotar como estratégia pedagógica a participação do aluno. A construção de uma cultura participativa virtual é a experiência que relatamos a seguir.

Construindo uma cultura participativa nos fóruns.

Visando estreitar o contato do professor/tutor com o aluno e deste com os conteúdos optamos por investir na participação desse aluno. Afinal, cabe ressaltar que durante todo o curso, a participação tem sido

colocada como pressuposto fundamental à gestão democrática. Assim, como estratégia pedagógica, foi-nos sugerido que a cada atividade, criássemos um fórum de discussão. Nesse sentido, a cada atividade uma tutora criaria o respectivo fórum. Os cursistas das três turmas da Fase 1 tinham acesso livre para interagir entre si e deveriam, além de realizar um comentário sobre o tema da discussão, estabelecer uma intervenção dialógica com os demais. Essa estratégia favoreceu um maior dinamismo na criação dos fóruns, bem como estimulou a participação dos cursistas que sentiam-se acolhidos pelas tutoras, supervisora pedagógica e até mesmo por colegas mais assíduos.

A reciprocidade de experiências foi um elemento importantíssimo para o sucesso dos fóruns, pois pelos cursistas serem profissionais das secretarias municipais do Rio de Janeiro de diferentes municípios, com realidades distintas no que se refere às condições de funcionamento da rede pública, as discussões entre eles, convergindo ou divergindo, eram muito produtivas, demonstrando as diferentes concepções e práticas de gestão. Assim, o debate se tornava mais plural e enriquecedor pois, como nos ensina Paulo Freire “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2003, p. 78).

Nessa primeira fase do curso, com 100 horas, são trabalhados os Cadernos⁴ elaborados pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, e proposta a realização de seis atividades aos cursistas das três turmas. Assim, além da leitura dos Cadernos, uma contribuição ao debate e ao aprofundamento do princípio constitucional da gestão democrática da educação, a Fase 1 do curso propõe o contato com outros textos e vídeos de apoio⁵ para a realização das atividades, visando estimular o debate entre os cursistas sobre o papel do conselho escolar na implantação da gestão democrática na escola. Assim, subsidiar a discussão sobre a gestão democrática nos municípios fluminenses era o pano de fundo das atividades propostas, conforme nos indica Paro (1997, p. 149), ao afirmar que a gestão escolar

4 Esses Cadernos são um material didático destinado também a servir de subsídio à formação continuada dos técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação e dos conselheiros escolares.

5 Logo no início, junto com a enquete para a escolha do nome da turma e algumas orientações sobre o curso, foi postado o *link* para o vídeo: “A última entrevista de Paulo Freire”, disponível no canal de vídeos Youtube.

precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social.

Assim, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da plataforma Moodle estimulava a participação e a interação do cursista na construção de seu próprio conhecimento a partir dos conteúdos trabalhados no curso. Nesse sentido, nos baseávamos nos pressupostos de Paulo Freire (2006, p. 12), que ressalta que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Inicialmente, para reconhecimento do ambiente virtual da plataforma foi pedido a cada cursista que enviasse uma carta redigida a si próprio, no passado, narrando suas experiências (ver página 77). Os cursistas registraram nessas cartas suas experiências e descreviam, com muito sentimento, sua trajetória formativa⁶. Surpreendeu-nos a beleza das cartas, revelações emocionantes de educadores comprometidos, que nos animaram bastante quanto ao sucesso dessa empreitada, como avalia uma tutora.

“Penso que as cartas, analisando de maneira fria e distante, são apenas palavras em papel. Mas, ao ler essas palavras, rimos e choramos. As palavras lidas nos emocionam. Podemos pensar que os livros também são como cartas. E se pensarmos bem, as cartas e as palavras emocionam e nos tocam porque são sentimentos que provocam nossos sentidos e isso também nos ensina. Esta primeira atividade foi fundamental para que nos conhecêssemos melhor.” **Monique Lima**

Cabe destacar ainda que, durante as atividades, tínhamos o espaço dos fóruns, como ponto fixo, para a realização de discussões acerca das leituras e vídeos recomendados como base para o desenvolvimento dos trabalhos propostos. Cada tutora ficou responsável por monitorar o crescimento de dois fóruns, sem prejuízo de sua participação nos demais debates.

“Percebi também, ao ler as tarefas relacionadas aos Cadernos, o como e quanto nos mostramos por meio das palavras. Penso que, na Educação a Distância, a disposição e escolha das palavras, as formações de frases, o próprio conjunto do texto nos revela quem são os cursistas, como são e como se mostram.” **Monique Lima**

6 Ver o artigo da Prof.^a Lana Fonseca, ‘Processos autobiográficos de formação e a conquista da democracia: uma discussão sobre a materialidade da experiência’, sobre esses relatos dos cursistas.

Assim, a criação dos fóruns a cada atividade ampliou as possibilidades de discussão, já que tínhamos naquele ambiente, pessoas de diferentes localidades do Estado do Rio de Janeiro, distribuídas nas turmas Cecília Meirelles⁷, Darci Ribeiro⁸ e Paulo Freire⁹, com suas respectivas histórias de vida e vivência profissional.

Merece registro que as tutoras também se comunicavam com os cursistas via correio eletrônico, e essas mensagens foram mais uma alternativa de contato, assim como as postagens destas nos fóruns das atividades. As participações nos *chats*, que não tinham caráter obrigatório, também eram constantes. “Tínhamos a preocupação em evitar a evasão, mas também de estimular o debate, criando uma cultura de participação, que envolveu toda a equipe”.

“Pude perceber/presenciar/participar do relacionamento entre os integrantes do grupo, e a preocupação em estimular o estudante não só a dar continuidade ao curso, mas também em estabelecer, de certa forma, a confiança professor/tutor/aluno, onde todos expunham suas ideias, e estas eram recebidas e debatidas, com respeito e cordialidade. O fluxo dos debates era bastante intenso. Acredito ser essa uma das fórmulas para se trabalhar com EAD: estimular o debate, dando subsídios para que o tema em questão seja trabalhado com entusiasmo, respeito, criticidade e autonomia.” **Andrea Sales**

7 A turma Cecília Meireles, da tutora Monique Lima, tinha 50 cursistas de municípios do Norte e Noroeste Fluminense, como Macaé, Italva, Quisamã, Bom Jesus de Itabapoana, São Francisco de Itabapoana, Itaperuna, Santo Antonio de Pádua, Porciúncula, Natividade, Cardoso Moreira, Cachoeira de Macacu, São Pedro d’Aldeia, Rio das Ostras, Saquarema, Iguaba Grande, Rio Bonito e alunos especiais.

8 A turma Darcy Ribeiro, da tutora Lorena Miron, tinha 54 cursistas dos municípios de Angra dos Reis, Paraty, Mangaratiba, Itaguaí, Seropédica, Guapimirim, Nova Friburgo, São Gonçalo, Duas Barras, Santa Maria Madalena, Sumidouro e Rio de Janeiro, capital.

9 A turma Paulo Freire, sob a tutoria de Andrea Sales, tinha 58 cursistas matriculados, oriundos dos municípios de Barra Mansa, Eng. Paulo de Frontin, Japeri, Mendes, Mesquita, Nova Iguaçu, Paraíba do Sul, Pinheiral, Porto Real, Quatis, Queimados, Resende, São João de Meriti, Seropédica e Volta Redonda.

Associando poesia e participação

O primeiro fórum incentivou o diálogo por meio da atividade Cartas, orientada pela supervisora pedagógica¹⁰ do curso, que publicou a poesia de Fernando Pessoa, *Todas as cartas de amor são ridículas*, na voz de Maria Bethânia¹¹. A ideia da redação das Cartas era promover uma autorreflexão sobre o “momento em que se escolhe a educação como profissão”. A tutora da turma Cecília Meirelles, que se declarou “flechada pela poesia e perto de Cecília”, registra sua experiência no fórum, onde ‘convoca’ outro poeta para a discussão:

“A poesia Olhos Parados, de Manoel de Barros, trata dos pequenos prazeres que nos avivam...: ‘Ter vontade de escrever para todos os amigos./ Ter vontade de lhes contar a vida até o momento presente./ Pensar em encontrá-los de novo. Pensar em reuni-los em torno de uma mesa, / Uma mesa qualquer, em um lugar qualquer que a gente ainda não escolheu’.” **Monique Lima**

Ela sugeriu aos cursistas verem um trecho do filme *Waking Life* (“Despertando para a vida”), de Richard Linklater (2001), que trata da linguagem e da comunicação. Ainda no primeiro fórum, essa tutora, em diálogo com um cursista do Norte Fluminense, indagou com as palavras de Alice Ruiz: “Lembra o tempo que você sentia e sentir era a forma mais sábia de saber e você nem sabia?” E relata:

“Prosegui com a leitura das conversas por cartas entre Franz Kappus e Rainer Maria Rilke, entre 1903 e 1908, que resultaram em dez cartas publicadas sob o título Cartas a um Jovem Poeta. Numa das quais, escreve Rilke:

“Que mais lhe devo dizer? Parece-me que tudo foi acentuado segundo convinha. Afinal de contas, queria apenas sugerir-lhe que se deixasse chegar com discrição e gravidade ao termo de sua evolução. Nada a poderia perturbar mais do que olhar para fora e aguardar de fora respostas a perguntas a que talvez somente seu sentimento mais íntimo possa responder na hora mais silenciosa.”

10 Prof.ª Dr.ª Lana Fonseca, que escreveu artigo sobre os relatos autobiográficos dos cursistas.

11 NOTA VAZIA!

Ao associar o exercício de discussão sobre a carta, voltada para uma reflexão autobiográfica como busca para a criação de possibilidades metodológicas para a gestão democrática, me deparei com o desafio de tentar compreender: 1. De que maneira as nossas histórias de vida se enlaçam em busca da coletividade? 2. Como a narrativa e as experiências vividas podem provocar essas reflexões? 3. As histórias vivenciadas, rememoradas e narradas para si e para o outro ensinam? Como?” **Monique Lima**

Sobre a opção de inserir a poesia nos fóruns e mensagens aos cursistas, ela apontava o motivo, recorrendo a Cecília Meireles, que dizia ser “a maestrina da nossa orquestra”: *“Eu canto porque o instante existe / e a minha vida está completa. / Não sou alegre nem sou triste: / sou poeta”*. Dentre as canções que enviou aos cursistas estavam “O sal da terra”, de Beto Guedes, e *Coração civil*, de Milton Nascimento. E prosseguia na questão: Por que poesia? E responde com a posição do filósofo Leandro Konder (2005), afirmando que a poesia exerce papel essencial para a reciprocidade entre a razão e a sensibilidade. Com sua linguagem, a poesia “contribui para o exercício da autodisciplina da razão; e com seus sentidos de intuição, inspiração, “iluminação”, ela promove o aguçamento da sensibilidade” (KONDER, 2005, p. 16).

Para o poeta Manoel de Barros, “poesia é voar fora da asa”¹²e, nesse sentido, a expressão poética pode levar o cursista a aguçar sua sensibilidade estética e desenvolver o gosto pela literatura e pela poesia viva.

“Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
 - b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
 - e) Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos
 - f) Como pegar na voz de um peixe
 - g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
- etc.

12 “Livro das Ignoranças”, em *Poesia Completa* (BARROS, 2010).

etc.

etc.

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.”

Manoel de Barros

Mas, nem só de poesia e música (além dos textos) se faz essa formação continuada temperada pela cultura. Os caminhos percorridos pela tutora da turma Cecília Meireles também foram de indicações de filmes, como: “A educação proibida”, de German Doin e Verónica Guzzo (2012); “Pequeno grão de areia”, de Jill Freidberg (2005); O clipe do Pink Floyd, “We don’t need no education”, trecho do filme “The Wall”, de Alan Parker (1982). Destacam-se, ainda, algumas entrevistas com o professor Jorge Larossa, entre outros. Assim, essa tutora recorria ao cinema, à poesia e, também, à música para induzir os cursistas à participação.

A tutora propôs aos seus cursistas uma série de reflexões sobre a ciência e a arte e como estas se associavam à formação que realizavam. Sua proposta se ancorava em Rubem Alves (2002, p. 83), para quem “a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”. E claro que, em se tratando de educação e a da democratização da gestão é essencial o engajamento do educador, sua consciência crítica sobre as relações sociais envolvidas no processo, e assim, faz-se necessário “(...) ter consciência de a serviço de quem o pesquisador se encontra” (ALVES, 2002, p. 72). Dessa forma, também a equipe se fez essa pergunta: A que(m) serve o nosso conhecimento? Acreditamos que é importante estar conscientes de que a ciência é uma das formas de apreensão do real e de produção de conhecimento, e nesse sentido, enquanto patrimônio coletivo, ser acessível a todos.

Na proposta desenvolvida na turma Cecília Meireles, havia igualmente a preocupação com a arte. Partindo do entendimento de que a arte proporciona também outras formas de apreensão do real e, assim, produz, também, outras formas de conhecimento, a tutora desenvolveu este trabalho. Ela partia do seguinte questionamento:

“Quais conhecimentos são necessários para que a gestão democrática seja potencializada, pela ciência (em si) ou pela arte, ou ainda pela (re) conciliação e diálogo entre ambas?” **Monique Lima**

Em outras palavras, o que a tutora pretendia era conduzir suas intervenções visando potencializar a valorização dos conteúdos que acenam caminhos para a construção da democracia:

“Caminhos para a construção de uma pedagogia revolucionária, num movimento contra-hegemônico e pelo vigor de um processo amplo para a construção de uma sociedade fundada nas demandas populares. E me questiono: como curvar a vara para a criação/manutenção dos conselhos escolares? É possível democratizar sem descentralizar o poder? Grandes questões, inúmeros desafios.”

Monique Lima

A preocupação com a participação do cursista e o respeito a suas opiniões leva a pensar no diálogo, como produtor da democracia, que se quer também na escola.

“A partir da ideia de formação em Conselhos Escolares, penso que devemos dialogar para apreender a opinião do outro. Para dialogar é necessário ceder e despir nossas convicções. Para refletir a democracia e a educação pensadas, fiscalizadas e exercidas em coletivo, devemos dialogar. Devemos nos permitir a mudar de opinião e isso exige que eu desloque meu ego pretensioso de impor minhas verdades sobre os demais. É um desafio e tanto.” **Monique Lima**

Ela questiona ainda que “geralmente o que fazemos em coletivo são monólogos”, pois, às vezes, “ao participar de reuniões, as opiniões são forçadas como verdades. E quantas vezes, durante as reuniões também me coloco desta maneira?” A participação via diálogo pressupõe uma verdadeira escuta do outro. Assim, ela procurou inserir questões práticas do cotidiano na educação, como, por exemplo, com a pergunta de Rubem Alves: “Com que ferramenta trabalhar o professor?” Com a palavra, ela responde.

“Penso que também somos cartas e livros porque somos palavras e leituras de mundo, somos o que lemos e sentimos. Em que medida as palavras nos formam educadores? De que maneira o exercício de ler, escrever e reler pode contribuir com nossa formação para a criação e manutenção dos conselhos escolares? Há indícios que me apontam caminhos. Respostas? Eu não as tenho. Mas, creio mesmo que prefiro estar com as perguntas e me sentir incomodada e

provocada por elas. As perguntas me movimentam e me fazem pensar inúmeras possibilidades.” **Monique Lima**

Para a construção de uma cultura democrática e participativa é importante que os valores democráticos do respeito à diversidade, de valorizar a pluralidade sejam cultivados. A sensibilidade estética pode nos ajudar nesse aspecto, assim a proposta de trabalhar textos e contextos em que a arte, a poesia, a literatura, o cinema dialogam com os conteúdos, contribuindo para a construção de um pensamento reflexivo. Da mesma forma, é necessário semear o germe do inconformismo, se pretendemos nutrir a cultura participativa necessária à construção da democracia nos ambientes escolares, e não um mero acatar de deliberações de direção. Como indica Brecht (1986), em seu prólogo de *A exceção e a regra*:

“(...) Questionem a necessidade /Sobretudo do que é habitual! /Pedimos que por favor não achem /Natural o que muito se repete! /Porque em tempos como este, de sangrenta desorientação /De arbítrio planejado, de desordem induzida /De humanidade desumanizada, nada seja dito natural /Para que nada seja dito imutável” (SCHWARZ, 1999, p. 114).

A experiência com a turma Cecília Meirelles foi uma das experiências bem sucedidas empreendidas pelas tutoras que atuaram na segunda oferta do curso. Optamos por relatá-la aqui, pela sua originalidade, ilustrando assim, o grau de autonomia dado à docência realizada sob a forma de tutoria. Todas as tutoras desenvolveram trabalhos com suas turmas bastante interessantes, focados no desenvolvimento de uma cultura participativa, diminuindo assim a distância, fortalecendo os vínculos com os cursistas e, assim, seu compromisso com a formação. A experiência dessa tutora, assim como a das demais fortalece a consciência de que se a educação não muda a sociedade, sem ela no entanto a sociedade não se transforma, como nos ensinou Paulo Freire.

“Acredito nas mais variadas formas de educação como potenciais promotores de imaginações, criatividade e ações necessárias a uma sociedade justa e livre. Afinal, como disse Mario Quintana “Se as coisas são inatingíveis... Ora! /Não é motivo para não querê-las... /Que tristes os caminhos se não fora /A mágica presença das estrelas!” **Monique Lima**

As experiências na tutoria ao longo do segundo semestre de 2013 foram bastante enriquecedoras e destacamos o compromisso de toda a equipe de, cotidianamente, estimular a participação dos cursistas, que mais que uma estratégia pedagógica, tornou-se o foco do trabalho, tanto para construir a cultura participativa tão necessária a gestão democrática quanto minimizar a evasão que geralmente atinge os cursos a distância.

Ainda a participação

Sendo a participação dos cursistas o foco da estratégia pedagógica desenvolvida ao longo do semestre nessas três turmas, obviamente é importante dar a voz aos cursistas, apresentar suas percepções. Os fóruns, enquanto espaço privilegiado para a participação, aberto para o diálogo coletivo e a pluralidade de opiniões, propunham diversas possibilidades de encaminhamento das discussões, a partir de temáticas diversificadas: questões sobre a relação trabalho e educação; a escolha do diretor; consumismo x meio ambiente; além dos temas dos próprios Cadernos.

Entretanto, ao longo do período, a palavra **participação** sempre surgia em meio às angústias e anseios dos cursistas, chamando a atenção por sua presença constante na maioria dos fóruns. Percebemos que, se por um lado havia o desejo dos cursistas de ampliar a participação da comunidade escolar na gestão da escola, por outro lado alguns deles elaboravam discursos prontos acerca da participação de pais e responsáveis na escola. Assim, constatamos que, a partir das diferentes concepções de mundo, sociedade e educação, os cursistas atribuíam diferentes significados à expressão *participação*.

Sobre o sentido da participação, Heloísa Lück (2011) afirma que

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhes são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme (LÜCK, 2011, p. 29).

Para refletirmos sobre os desafios da participação da comunidade escolar, elencamos uma série de comentários¹³ da turma Paulo Freire, fielmente extraídos dos fóruns. Alguns cursistas acreditam que a participação de toda a comunidade escolar é que construirá a escola democrática:

“Estamos aí, para construirmos essa escola que sonhamos, onde todos possam ter voz e vez. Onde alunos, todos os funcionários, pais e outros representantes da comunidade sintam-se à vontade para participar ativamente.” (Cursista 1)

“Estimular a participação de todos os atores envolvidos no contexto escolar, oportunizando o conhecimento de que a construção deste espaço é tarefa de todos.” (Cursista 2)

Entretanto, alguns cursistas apontam as dificuldades presentes no cotidiano escolar que se tornam empecilhos à efetiva participação da comunidade escolar, que passa por uma mudança de atitude dos atores envolvidos no processo, e que atinge desde a relação professor-aluno na sala de aula até as demais relações que abarcam toda a escola.

“Acredito que, na maioria das escolas, a efetiva participação dos membros do conselho escolar muitas das vezes não acontece. Falo porque passo por esse “problema” nas duas escolas em que trabalho. É difícil fazer com que todos participem, pois a comunidade escolar, em sua maioria, ainda não tem a devida ideia de sua real importância para no processo educacional.” (Cursista 3)

“É preciso valorizar os saberes e principalmente as habilidades de cada indivíduo, para que possamos incluir ao invés de excluir. Quando o professor impõe uma tarefa ou atividade que não é compatível com o jeito de ser de cada um, ao invés de “chamar” o aluno, acaba afastando-o. O mesmo se dá com todo o grupo de profissionais, é preciso perceber que tipo de atividade cada um gosta e sabe desenvolver, dividir as tarefas de acordo com o perfil de cada elemento do grupo. Assim todos participam e ninguém é excluído.” (Cursista 4)

13 Para preservar o anonimato dos cursistas da turma Paulo Freire eles não foram identificados.

Infelizmente, é comum observarmos no cenário educacional brasileiro a delegação de culpabilidade das ações que não obtiveram êxito ao outro. Por exemplo, se um aluno foi reprovado, a culpa foi do aluno que não estudou o suficiente para a prova. O senso comum indica que não existe a necessária reflexão sobre o sistema avaliativo ou sobre a prática docente: a culpa é do aluno e pronto! (LUCKESI, 2007). No caso do conselho escolar, a culpa recai sobre a comunidade que, segundo alguns cursistas, não se dispõe a participar de nada. Mas em algum momento foi pensada a viabilidade de uma reunião marcada num horário em que a maioria dos responsáveis trabalha? Desta forma, fica mais fácil tirar de si a responsabilidade de algo que não deu certo. Penso que esta prática é bastante prejudicial, principalmente, tratando-se de ambiente escolar, pois é também neste ambiente que o aluno deveria desenvolver sua criticidade, refletindo sobre as questões do mundo que o cerca.

A assunção de responsabilidades é um aspecto importante se desejamos mudar a cultura hierárquica e centralizadora da instituição escolar visando produzir uma cultura participativa, afinada com os ideais da inclusão e da diversidade, isto é, da democracia. Para se construir uma escola onde caibam todos e todos possam opinar sobre os destinos da escola, de forma participativa, esta tarefa deve ser compartilhada e assumida por toda a comunidade, afinal o interesse é comum e coletivo. Não cabe apenas a um indivíduo, no caso o diretor, ou a um único segmento, o dos professores, a elaboração e a execução do projeto político-pedagógico da escola e as decisões sobre a organização e gestão da escola, inclusive no que se refere aos aspectos pedagógicos. Maria Lucia Aranha (2002) nos alerta para o fato de que:

Por trás das decisões existem posições políticas e interesses de grupos [...], a escola não transmite apenas conhecimentos intelectuais por meio de uma prática neutra, mas repassa valores morais, normas de conduta, maneiras de pensar (ARANHA, 2002, p. 118).

Nessa perspectiva, pensamos que é chegada a hora de assumirmos um papel mais propositivo e engajado de enfrentamento das dificuldades e esboçarmos estratégias de mudanças profundas e significativas, ou então, continuaremos no mesmo patamar, reproduzindo uma cultura de não-participação, de descaso e descompromisso. Segundo Mészáros (2005),

O papel da educação é soberano tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, quanto para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Assim, preocupados com a questão da participação e sabedores da sua importância para o atingimento dos objetivos do curso, muito foi discutida, ficando cada tutor responsável de monitorar constantemente a participação dos cursistas nos fóruns e a realização das atividades, interagindo com eles e incentivando-os à participação. Uma das tutoras postou essas indagações em um dos fóruns:

“Para além das reclamações de falta de participação da comunidade escolar, de que maneira podemos fomentar a criação da cultura participativa no ambiente escolar? E ainda: O que se tem feito para estimular a participação dos pais? Essas reuniões são compatíveis com o horário de trabalhos dos pais? Será que está ocorrendo a viabilização desta participação?” **Andrea Sales**

As respostas foram interessantes ainda que com um contingente de respostas inferior ao número de cursistas participantes. A tutora relembra que observou, esperançosa, alguns comentários advindos da turma Paulo Freire, que elaboraram estratégias bem como relataram experiências bastante significativas, como a que segue:

“Vou traçar um paralelo: porque hoje os juizados especiais (antigo juizado de pequenas causas) estão abarrotados de processos? A resposta é sempre a mesma: hoje em dia as pessoas estão mais informadas de seus direitos... Isso quer dizer que informação transforma a vida das pessoas, deixam elas mais autônomas e conhecedoras de seu lugar no mundo. Se vier acompanhada de conhecimento sólido então aí sim ela estará completamente emancipada e pronta para romper as barreiras deste sistema excludente e discriminatório [...] dizemos sempre que os pais não participam, então sugiro: montem um blog ou uma página no facebook observarão que a cada postagem significativa o número de views será imenso, tipo dia de festa muitos pais não conseguem comparecer, mas depois dão uma olhada para ver o que rolou, e assim ficam por dentro, interagem, e participam do cotidiano escolar mesmo que de forma virtual...” (Cursista 5)

A sugestão do uso das redes sociais pela cursista é bem interessante, antenada com as novas tecnologias que exercem tanto fascínio e atração. A participação é importante, mas muitas vezes a comunidade escolar não se abre para outras formas de aproximar pais e comunidade do trabalho realizado na escola. A participação da comunidade pode ser impulsionada por um projeto coletivo que envolva todos os segmentos, como o caso relatado por uma cursista:

“Vou relatar a experiência de uma escola que trabalhei, da rede municipal, muito bacana, que envolvia todos os alunos e comunidade [...] foi criado no calendário da escola que, uma vez ao mês, seria homenageado um grande escritor, artista ou personagem brasileiro. Era feita uma eleição para escolha, por todos os alunos, eles sugeriam e elegiam. Nesse dia era contada toda a história de vida do personagem, desde seu nascimento até suas obras por cada turma, de acordo com o Ciclo, com caracterização de roupas, das obras e se fosse o caso, até a comida típica da cidade de nascimento do personagem, etc. Eram feitas peças de teatro, teatro de fantoches, coral, danças e gincanas. A comunidade era convidada a assistir e participar, até mesmo por conta dos filhos que ali estudavam, ou seja, todos eram engajados para que tudo desse certo, e contribuíam de forma prazerosa. Eram trabalhadas todas as disciplinas desde a Literatura até a Geografia, o envolvimento era tamanho que o problema da indisciplina acabou, a destruição que havia dos bens da escola foi diminuindo gradativamente, até acabar. Eles adoravam, ensaiavam fora do horário das aulas, sem se importar que estavam na escola ainda, traziam materiais, cortavam, colavam, desenhavam, as mães costuravam as roupas, era muito bom. Não sei se continua, pois não estou mais lá, mas nunca tinha vivido uma experiência deste tipo, até o Administrativo participava, nunca vou esquecer.” (Cursista 6)

As diferentes experiências, visões e contribuições dos cursistas demonstram que estavam cada vez mais sensíveis à participação, e entendiam essa participação como algo possível de se estender ao ambiente escolar, mudando a postura passiva e negativa de não é possível mudar. O conteúdo do curso, sistematizado nos Cadernos, reforçava o processo de construção democrático e participativo.

As discussões e trocas de experiências e aprendizados sobre o papel dos conselhos escolares na democratização da escola e na construção da

cidadania, partindo do estudo da realidade brasileira e da legislação educacional, discutindo a função social da escola pública, dentro da proposta do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares foi desenvolvido desde o Caderno 1¹⁴ e as primeiras atividades. Da mesma forma o conhecimento das funções e atribuições dos conselhos escolares é um elemento importante para a sua consolidação, pois muitos desconhecem que os conselhos são responsáveis também pela construção da proposta educativa da escola e possuem uma função político-pedagógica (BRASIL, 2004a).

Assim, o programa do curso, as discussões e atividades desenvolvidas destacavam que a busca e o compromisso pela construção da qualidade da educação passa também pelo trabalho do conselho escolar, assim como a preocupação com a aprendizagem, com a avaliação, com os conteúdos e atividades escolares, enfim com todo o trabalho escolar, entendido não apenas como um produto mas, principalmente, como um processo de construção participativa e cidadã, onde todos são responsáveis. O respeito às diferenças e ao pluralismo de ideias, crenças e concepções deve perpassar todas as dimensões do trabalho pedagógico e educativo, assim como a garantia da transparência das ações da escola, tematizadas no Caderno 2¹⁵, que devem estar voltadas para o bem da coletividade (BRASIL, 2004b).

O conselho escolar tem um papel fundamental na promoção do respeito e de valorização do saber e da cultura do aluno, da sua família e da comunidade, favorecendo o encontro e o diálogo de saberes, dentro de uma pedagogia do respeito, da inclusão e da emancipação. Apenas dessa forma, é possível resgatar o papel da escola na formação humana em todas as suas dimensões, da omnilateralidade do sujeito, aluno, professor, trabalhador, pai ou responsável. Somente assim a escola pode superar a pedagogia da exclusão e construir de fato uma escola democrática que promova o encontro dos saberes que dialogam sem predominância ou subalternidade, condições para uma aprendizagem significativa. Essa foi uma discussão travada nas atividades propostas juntamente com o estudo do Caderno 3¹⁶ (BRASIL, 2004c).

14 Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 1)

15 Conselho Escolar e a aprendizagem na escola (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 2).

16 Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 3).

Ao longo do curso, os conteúdos trabalhados em estreita conexão com as atividades favoreciam o debate sobre o papel dos conselhos e a construção da gestão democrática, induzindo o cursista a pensar a realidade do seu município e da sua rede de ensino. A escola pública como espaço privilegiado do exercício do direito da cidadania, de formação cidadã do aluno e da comunidade, foi uma questão aprofundada nas atividades e no fórum, a partir dos conteúdos trabalhados no Caderno 4¹⁷. Assim, pelo conselho escolar podem e devem passar todos os debates atinentes à qualidade da educação, à organização da escola, aos tempos escolares e às atividades desenvolvidas no ambiente escolar, inclusive no que tange à aprendizagem e à avaliação, enfim, englobando a discussão sobre o aproveitamento significativo do tempo pedagógico, também tematizado nesse Caderno (BRASIL, 2004d).

Acreditamos que a gestão democrática da educação e a participação cidadã da comunidade escolar passa pela consolidação e fortalecimento do conselho escolar, dentro do princípio da educação como direito constitucional. A educação e a escola têm um papel importante na formação dos sujeitos sociais, seja reproduzindo o sistema, seja na perspectiva de transformação social. Assim, a construção de uma sociedade e cultura democrática e participativa não pode abrir mão que a gestão dos sistemas educacionais e escolares seja exercida de forma democrática. Desse modo, a questão da eleição para diretor das unidades escolares tem capital importância. Os processos de aprendizagem e de exercício da participação estão assim associados à gestão democrática da educação. A eleição dos dirigentes da escola, as formas de provimento ao cargo de diretor, e a participação da comunidade nesse processo foram objeto de discussão nas atividades e fóruns associados ao Caderno 5, assim como a autonomia da escola e o papel do conselho escolar entendido como espaço de democratização da gestão e da organização escolar. Todos os conteúdos, debates e atividades giravam em todo da participação necessária à construção da democracia na escola, que passa sem sombra de dúvida pelo conselho escolar (BRASIL, 2004e).

É importante registrar que, inicialmente, muitos cursistas tiveram dificuldades no uso da internet, mas a participação deles nos *chats* foi de extrema importância para superar questões técnicas. Assim, a participação também favoreceu a superação das dificuldades apresentadas com o uso das tecnologias, auxiliando os cursistas em seu aprendizado de 'navegar em nossa plataforma'.

17 Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 4).

A realização de aulas presenciais foi outra estratégia importante, pois aproximou fisicamente tutores e cursistas e, trazendo-os para o campus da UFRRJ, deu-lhes a oportunidade de participar de uma atividade acadêmica enriquecedora. Para as tutoras esse também foi mais um aprendizado:

“Destaco a aula presencial, ocorrida em novembro de 2013, como um momento importantíssimo, que ampliou positivamente minhas expectativas em relação à turma, pois a maioria dos cursistas compareceu, mostrando grande entusiasmo e interesse pelos assuntos abordados, questionando e participando de todas as ações expostas.” **Lorena Miron**

Finalizando a problematização

A participação gerou meses de intensos debates e trocas de experiências. A culminância desse processo veio na atividade final da Fase 1: a elaboração de um plano de ação, onde os cursistas deveriam, em trios (mesclados por município), esboçar estratégias de desenvolvimento da cultura participativa, tendo como parâmetro uma escola fictícia, onde não há participação da comunidade escolar. Essa proposta fomentaria a discussão na Fase 2 (próximo semestre letivo), quando os cursistas tentariam colocar em prática nos municípios as ações pretendidas, propostas nos planos da ação elaborados.

Sobre a experiência no curso, é interessante ouvir os relatos na primeira pessoa, que evidenciam o agradecimento aos cursistas pela oportunidade de convívio e aprendizagem mútua.

“A participação coletiva é a chave para promover uma gestão democrática, onde todos tenham voz ativa! Agradeço a todos pelo convívio tão singular e engrandecedor!” **Lorena Miron**

“O convívio com membros das secretarias municipais de Educação engrandeceu minhas perspectivas sobre educação básica, pública e de qualidade, valorização docente e os impasses da gestão democrática. A estes, sou imensamente grata! É quando me fala, mais uma vez e sempre, o poeta Manoel de Barros: ‘Os outros: o melhor em mim sou eles’.” **Monique Lima**

“Foram meses de intensos debates e trocas de experiências. Meus agradecimentos recaem sobre toda a equipe de trabalho, que

caminhou unida por todo o tempo em que o curso esteve no ar – e depois também! Agradeço aos cursistas que, apesar da distância física, estiveram empenhados em compartilhar suas experiências, seus anseios e também as suas angústias, sobre o atual cenário educacional brasileiro, especialmente, no tocante à gestão democrática.” **Andrea Sales**

Atuar como tutora em um curso a distância, com as características deste, que congrega municípios tão distantes e com realidades díspares, porém na mesma perspectiva de construção da gestão democrática, foi uma experiência profissional formativa alentadora. O potencial emancipador da proposta e os impactos esperados sobre a construção da gestão democrática também são inspiradores e desafiadores na trajetória dos profissionais da educação em suas redes e unidades escolares.

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório de ilustração da razão (MAAR, 2003, p. 12).

Ressaltamos ainda, que a prática docente utilizando a mediação das tecnologias de acordo com a metodologia da EAD foi um outro aprendizado relatado pelas tutoras.

“Minhas experiências com a turma são inesquecíveis, porque me ensinaram muito sobre EAD, sobre formação continuada, sobre software livre e a urgência política que é adotar esse pensamento colaborativo na educação: o Moodle.” **Monique Lima**

“Tendo cursistas tão ativos e dinâmicos, posso afirmar que foi riquíssima a experiência com esta turma que, em pouco tempo, estabeleceu vínculos tão fortes de amizade e carinho! E acredito que os saberes (adquiridos – trocados – reciclados) não ficarão guardados apenas em uma pasta de ambiente virtual. O uso das ferramentas será real!” **Lorena Miron**

A participação, segundo Lück (2011), dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem a autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados – portanto construindo e

conquistando a autonomia. Na nossa avaliação, acreditamos que pudemos contribuir com a possibilidade de gestar coletivamente uma cultura participativa, que supere a alienação e ajude a construir uma escola mais democrática. Finalizamos com as palavras de Darcy Ribeiro: “Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca”.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto, Edições Asa, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2002.
- BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância e mídia-educação: da modalidade ao método. In *Revista ComCiência*, n. 141, 10/09/2012. SBPC, 2012. Não paginado. Acesso em 13.jun.2014. Disponível em <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=81&id=1002>.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília, MEC, SEB, 2004. 56 p. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 1)
- _____. *Conselho Escolar e a aprendizagem na escola*. Brasília, MEC, SEB, 2004. 68 p. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 2)
- _____. *Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade*. Brasília, MEC, SEB, 2004c. 64 pag. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 3)
- _____. *Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico*. Brasília, MEC, SEB, 2004d. 64 p. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 4)
- _____. *Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília, MEC, SEB, 2004e. 61 p. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 5)
- BRECHT, Bertold. *Poemas 1913-1956*. Tradução de Paulo Cesar Souza. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 36ª ed.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Série Cadernos de Gestão. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007
- KONDER, Leandro. *As artes da palavra: elementos para uma poética marxista*. São Paulo: Boitempo, 2005.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Série Cadernos de gestão. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Gestão democrática da escola, ética e sala de aulas. In *Revista ABC Educatio*, n. 64, mar/2007. Acesso em 25.fev.2014. Disponível em <http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_64_gestao_democratica_da_escola.pdf>

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno. Semiformação e educação. In *Educação e Sociedade*. Dossiê Adorno e a Educação, n. 83, v. 24. São Paulo, 2003.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 2005

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

RILKE, Rainer Maria. *Poemas: Cartas a um jovem poeta*. Rio de Janeiro, Ediouro, 1992.

SCHWARZ, Roberto. *Sequências brasileiras: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Processos autobiográficos de formação e a conquista da democracia: uma discussão sobre a materialidade da experiência

Lana Fonseca

Introdução

As memórias são instrumentos poderosos para a reflexão, pois nos permitem (re)viver diversas experiências. Além disso, o registro das memórias através da história oral é uma metodologia contemporânea da realização de estudos históricos (ALBERTI, 2000) nas palavras de Thompson (1992) “uma vez que a experiência de vida das pessoas de todo tipo possa ser utilizada como matéria-prima, a história ganha nova dimensão”.

Nesse sentido, trabalhar com as memórias – e seus registros – nos permite refletir e analisar situações que, através de um olhar menos atento, podem passar despercebidas em seu potencial como fonte de pesquisa e estudo.

Para tanto, basearei essa discussão em uma questão central – a experiência – pensando em como os processos de construção de identidade podem se dar, a partir da relação “experiência/sentido” (LARROSA BONDÍA, 2002).

Aliado a essa discussão central da relação memória-experiência-sentido, faremos uma conexão com a conquista da democracia e como essas relações se juntam à construção das identidades de sujeitos envolvidos no processo de construção da gestão democrática escolar.

O material sobre o qual essa reflexão se debruça é o resultado das atividades desenvolvidas no curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares, desenvolvido no ano de 2013, na UFRRJ, como

parte das atividades do Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares (SEB/MEC).

Utilizaremos como fio condutor de nosso processo de construção, cartas escritas pelos alunos do curso como parte das atividades desenvolvidas e a participação deles nos fóruns de discussão.

Os sujeitos envolvidos nesse processo de construção são os alunos do curso acima referido. Esses alunos são, em sua maioria, técnicos de secretarias municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro, bem como da secretaria estadual de Educação, responsáveis pela implantação, organização e acompanhamento dos conselhos escolares em suas redes. Os cursistas, como os chamamos, desenvolvem suas atividades em um curso de 200 horas a distância, divididos em duas fases de 100 horas, através do qual usam como base os materiais (Cadernos de Fundamentação) desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino, vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Com base nesses materiais, são desenvolvidas atividades, através de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que são acompanhadas por tutoras e pela supervisão pedagógica, e versam sobre os temas básicos trabalhados nos Cadernos¹. Entretanto, antes de desenvolver as atividades, realizamos um trabalho de ambientação em que objetivamos, primordialmente, realizar um processo de reconhecimento e aproximação com e entre os participantes.

Realizamos essa primeira atividade por meio de um trabalho de construção de cartas em que categorias como identidade, memórias, histórias de vida, autobiografia, experiências vão se entrecruzando e se relacionando com os conceitos de democracia, gestão democrática e participação. Já nos fóruns de discussão, as tutoras e a supervisão pedagógica vão provocando discussões e diálogos entre os cursistas.

A atividade inicial tinha como tema: "A experiência como caminho metodológico para a construção da gestão democrática: a metodologia autobiográfica". Cada cursista desenvolveu a atividade intitulada "Máquina do tempo":

1 Os Cadernos estão disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12619&Itemid=661

“Há alguns anos atrás, você escolheu ser professor. E naquela época, não sabia o que estava por vir, as pessoas que conheceria, os lugares por onde andaria, as escolhas que teria que fazer. E se, naquele momento, tivesse a oportunidade de conversar com alguém muito experiente e que te conhece muito bem? VOCÊ!

Escreva uma carta endereçada a você mesmo, dando conselhos para quem era com a experiência que tem hoje.”

Com essa atividade, demos início ao trabalho da turma e pudemos estabelecer processos de reflexão e análise que nos permitiram perceber caminhos que, apesar de individuais, nos mostram como nossas construções são coletivas.

A experiência e a memória como construção de identidade

Na atividade descrita anteriormente, os cursistas escreveram as cartas para eles mesmos no passado e o fio condutor da escrita era a experiência.

Entendo a experiência como a prática, a formação, a partir das vivências da realidade e parto da ideia que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA BONDÍA, 2002).

Ao serem instigados a escrever sobre suas histórias de vida a partir de suas memórias, e analisar suas trajetórias pelo olhar da experiência, os cursistas puderam reviver suas histórias e construir saberes que ressignificaram sua forma de entender sua própria experiência, pois

o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo (...) (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27).

Essa experiência baseada nas memórias foi materializada através das palavras registradas nas cartas escritas a eles mesmos e são essas trajetórias materializadas em palavras que serão o fio condutor de nossa análise, pois apresentam um significado que vai além do registro, visto que “(...) as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21).

Para nossa análise “o que consideramos importante não é tanto o que as pessoas estão dizendo, mas, muito mais, o que significa a fala delas. O que está em questão não são as pessoas individualmente” (VALLA; STOTZ, 1994, p. 67), mas o que as falas trazem de significado para elas. Portanto, procuro “(...) citar ao máximo as falas delas, pois tal procedimento permite que outros tenham a possibilidade de interpretar o que está sendo dito. A própria forma de relatar uma experiência indica a concepção de mundo de quem faz o relato” (VALLA, 1996, p. 179).

Para tanto, as palavras dos cursistas ganham força nas suas falas e se tornam mais do que meras descrições as quais usamos para estabelecer categorias anteriores ou posteriores. As suas palavras materializam histórias, memórias, sentidos e vão delineando as experiências através de sentidos de força e poder, pois como LARROSA BONDÍA (2002, p. 21):

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.

Não farei uma mera descrição, pois narrar uma história é dar pertinência aquilo que é significativo, permitindo a construção de conhecimentos e “(...) trabalhar com a memória cotidiana (...) exige trazer à tona uma narrativa que não é linear nem progressiva (...) é, sempre, o resultado da interação entre o que está narrando, o público que ouve e a memória comum (...)” (ALVES, 2002, p. 36).

Contudo, parti da ideia de que “o homem é palavra” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21) e, nesse caminho teórico-metodológico, vamos costurando falas, tecendo uma delicada teia que, ao ser recheada de palavras, materializa-se num complexo mosaico de reflexões que partem de memórias, trajetórias e histórias que vão se constituindo em mais do que registros, vão se consolidando em experiências.

Nas cartas, os registros de lembranças e emoções e a revelação da trajetória formativa

Escrever cartas é um hábito de nossa sociedade que já pode ser considerado ultrapassado, entretanto, as cartas sempre estiveram associadas a nossa história, desde a de Pero Vaz de Caminha anunciando o “descobrimento”

de nosso país, às cartas de amor trocadas entre os românticos, às cartas entre os intelectuais, muitas trocas de cartas são conhecidas e analisadas (FONSECA, 2012; 2013).

Na realização deste trabalho, optamos por registrar essas memórias na forma de carta por entendermos que no momento da construção da carta em si, registrando suas memórias, histórias e emoções no papel, os cursistas realizam um trabalho de reflexão profunda, trazendo para o presente as características fundamentais que os marcaram.

Foi refletindo sobre essas questões que elaboramos um processo metodológico baseado na escrita de cartas que objetiva, primordialmente, analisarmos que características presentes nessas trajetórias que podem servir de base e atividade inicial para que se possam construir conhecimentos sobre democracia, gestão democrática e participação.

Quando propusemos esta atividade, baseada no falar de si, no diálogo com sua própria experiência, revivendo memórias e trajetórias, baseamo-nos em Wittgenstein (JOSSO, 2010, p. 11):

Não se consegue escrever algo sobre si mesmo que seja mais verdadeiro do que aquilo que se é. Essa é a diferença entre escrever sobre si mesmo e escrever sobre objetos externos. Escreve-se sobre si mesmo da sua própria altura, não apoiado em muletas ou andaimes, mas com pés descalços.

Assim, iniciamos essa primeira atividade da turma de cursistas, tocando em elementos pouco trabalhados no cotidiano dos profissionais da educação que militam na busca pela democratização das escolas públicas e vamos costurar, recortar essas falas registradas nas cartas, nos fóruns de discussão, para criarmos esse delicado mosaico que une tantas experiências e histórias².

Sabemos que não é fácil refletir autobiograficamente, que mexer com histórias e memórias é um caminho teórico-metodológico, que, aos olhos de alguns, ainda é considerado menor, com menos valor, já que nos faz questionar aquilo que entendemos como razão, como o racional na produção do conhecimento. Mas tomamos emprestadas as palavras da **cursista Celina** para explicitarmos essas questões:

2 A cada citação registraremos o primeiro nome de quem a escreveu e sua função no curso. A íntegra das falas pode ser encontrada nos fóruns de discussão e nas atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem (www.conselhoescolar.com)

“Como é difícil fazer uma autobiografia! Mexer com feridas e lembranças que se quer esquecer, ao mesmo tempo em que se colecionam momentos e práticas para uma vida! Movimentos que se destacam ao longo do processo ensino-aprendizagem, que percorrem as veias abertas das salas de aula por onde se passou... Memórias inesquecíveis de um período atemporal, onde passado e presente se misturam nas lembranças daqueles que viveram.”

Misturar passado e presente, dialogar tempos distantes mas que são parte de um mesmo fluxo contínuo de construção de conhecimentos, que nos remete ao conceito de Educação Permanente (NÓVOA, 2010; JOSSO, 2010; DOMINICÉ, 2010), à ideia de que aprender é um fluxo contínuo de transformações que ocorrem na vida do indivíduo e em suas relações.

Usaremos as palavras da **tutora Monique** para iniciar essa reflexão:

“Em que medida as cartas formam educadores? De que maneira? Quais as dimensões educativas das correspondências entre professores e alunos, ou “entre si e si mesmo”? O que é história oral? O que é memória? O que é narrativa? Qual o potencial criativo e educativo implícito nas correspondências escritas e recebidas? De que maneira o exercício de escrever e ler cartas pode contribuir com nossa formação para a criação e manutenção dos conselhos escolares?”

Essa primeira questão, criada por Monique, instigou o início de relatos extremamente significativos que entrecruzaram memórias e trajetórias desses educadores, que “mexem” com suas emoções. O **cursista Rafael** explicita isso ao refletir sobre o que é e o que foi através de uma música: “Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração. Toda vez que o adulto fraqueja, ele vem pra me dar a mão” (Milton Nascimento, *Bola de meia bola de gude*, 1996, Álbum *Maria, Maria*). As memórias de sua adolescência levam à reflexão de que ele é fruto de sua história:

Minha disciplina, minhas responsabilidades, meu comprometimento, os frutos que estou colhendo... Tudo, tudo graças ao que você fez, foi, contribuiu para que hoje eu seja consciente de que o convívio, as relações, tornam-se mais importantes baseados na democratização. E meu lado democrático foi desenvolvido ao longo da trajetória que você traçou. (grifo nosso)

A importância das trajetórias, dos processos vivenciados, reflete um “conhecimento de si” (JOSSO, 2010) que permite re-conhecer nossa formação:

O que está em jogo nesse conhecimento de si não é somente compreender como nos formamos e nos transformamos, ao longo de nossa vida, mediante um conjunto de vivências transformadas em experiências, mas também tomar consciência de que esse reconhecimento de nós mesmos como sujeitos encarnados, mais ou menos ativos, ou passivos, segundo as circunstâncias, permite, doravante, visualizar nosso itinerário de vida, nossos investimentos e nossos objetivos, com base numa auto-orientação possível, numa invenção de si, a qual articula mais conscientemente nossas heranças, nossas experiências formadoras, nossas pertencas, nossas valorizações, nossos desejos e nosso imaginário às oportunidades socioculturais que saberemos apreender, criar e explorar, para que advenha um si que aprende a identificar e a combinar obrigações e margens de liberdade (JOSSO, 2010, p. 65).

Esse conhecimento de si vai delineando reflexões que, com um olhar do presente, ressignificam o que chamamos de passado. A escolha da profissão, os primeiros impactos da vida profissional vão fornecendo a quem escreve vasto material para repensar sua trajetória, como ressalta a **cursista Vanessa**:

“Primeiramente, ressalto serem minhas suas in experiências, apreensões, ansiedades, e tantos outros fatores que delatam o receio pelo desconhecido, onde paira incerteza sobre ser o caminho ideal. Certas atitudes são largamente aceitáveis a alguém que esteja nas primeiras escaladas de um segmento profissional, tamanha é a quantidade de informações recorridas, pesquisadas, analisadas com o intuito de tentar extrair o maior retorno possível, à descoberta de novos horizontes. Também me apego aos idos de minhas primeiras escolhas concernentes à estrada por qual hoje trafego, que por ela tenho encaminhado meus princípios hábeis, na certeza de que ajudo a engrenar uma Educação mais condizente com um País tão grandiosamente diverso, seja por vias econômicas ou culturais, nas quais se avançam os ideias de melhoria na vida de todos.”

É importante ressaltar que as vivências registradas já trazem imbricadas em si significações e ressignificações, baseadas em processos interpretativos daquele que narra, a partir de uma “indução deliberada” (JOSSO, 2010) que nos permite, inclusive, questionar o papel da verdade racional na construção

do conhecimento. Dessa forma, ao registrar suas experiências, o narrador já inscreve uma significação que, ao ser interpretada por aquele que lê, cria um espaço narrativo que nos permite trabalhar com pistas, com indícios de um determinado fato ou contexto.

Como registrou a **cursista Jussara**:

“Pessoas e suas histórias passaram pela minha vida, construindo as páginas de um livro, e cada página foi escrita com diferentes significados, como se cada um destes personagens e significados ficassem um pouco em mim. As paisagens foram ilustrando todos os momentos... Elas foram e são tão presentes em minha vida que escolhi ser professora de Geografia. Professora, pois estaria próxima das histórias; de Geografia, pois lá estaria o espaço vivido por mim e pelos outros, paisagens que deixariam na memória flagrantes de vida que iluminam muitas vezes o meu caminho, centelha divina carregada de sabedoria, onde recorro, muitas vezes, para ajudar nas decisões que por vezes, tenho que tomar. Guardados na memória, lá estão eles: os caminhos que trilhamos, as imagens que capturamos. E elas são muitas... O caminho se faz a partir do primeiro passo... Cada passo dado traz as marcas definitivas do que foi vivido e que jamais se repetirão mas que são fontes de experiências e base para construção do nosso jeito de ser...”

Essas experiências materializadas na forma de cartas nos conduzem por caminhos do pensamento, mas um pensamento encarnado, com forma e textura que pode nos levar a um processo de repensar e analisar o contexto da produção da democracia brasileira. Unimo-nos a Ferreira (2000, p.168) em uma mesma pergunta:

[...]até que ponto as políticas públicas e a gestão da educação têm garantido, concretamente, a todos os cidadãos, as mesmas oportunidades de ensino e possibilidades de aprendizado, a fim de garantir a formação integral necessária ao homem e à mulher brasileiros, no sentido de possibilitar-lhes a plena participação na sociedade como seres que têm não só o direito mas as condições necessárias para decidir sobre os destinos das instituições, da nação e de suas próprias vidas? Como podem os homens e as mulheres que formamos através da educação – a única área profissional que lida com a formação humana – viver, no mundo hodierno, suas existências e sua profissão criativa e competentemente, sem que a gestão da complexidade e da incerteza seja fator de angústia, mas

de fascínio pelo imprevisto? Não é muito difícil responder com exatidão. A igualdade de oportunidades na educação, no Brasil, apesar da luta dos educadores e da sociedade civil organizada, não passou, ainda, de um princípio liberal que sequer se efetivou. A igualdade de oportunidades apoia-se na categoria básica do liberalismo – o individualismo – sobre a qual se constroem todas as demais.

É neste caminho – a busca da democracia e da participação – que as cartas dos cursistas e seus relatos nos fóruns de discussão, ao materializarem trajetórias contextualizadas, nos permitirão buscar pistas sobre a construção da gestão democrática na história da educação brasileira.

As histórias de educadores brasileiros na busca por democracia e participação

O Caderno 1 do curso traz a seguinte afirmação: “A contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a gestão democrática na escola.” (Caderno 1, p.18). Cabe nessa discussão, a pergunta: Como a democracia tem se materializado na escola brasileira, através de seus processos de gestão?

Ao assumirmos que

o desenvolvimento humano se dá através de atos inovadores, de novas ideias, de novas formas sociais que despertam novas necessidades e abrem novas possibilidades de ação. A viabilidade de tal compreensão só é possível mediante a gestão democrática da educação, no seu amplo sentido e abrangência, pois só ela permite o construto da participação coletiva por meio da criação e/ou aperfeiçoamento de instrumentos que impliquem a superação das práticas autoritárias que permeiam as práticas sociais e, no bojo dessas, as práticas educativas (FERREIRA, 2000, p.170).

É necessário que entendamos como a democracia e a participação foram se constituindo como elemento na vida desses profissionais da educação que hoje fazem da gestão democrática questão central em seu exercício profissional.

Pergunto como as questões relacionadas a estes dois elementos centrais da constituição do espaço/tempo escolar permeiam as trajetórias desses educadores.

Mais uma vez, vamos encontrar nas cartas pistas para esta reflexão:

“E foi nesta hora que demos uma guinada em nossa carreira e fomos buscar novos desafios, pois não nos bastava uma gestão de sala de aula eficaz e participativa, mas buscamos uma gestão escolar participativa e, numa época em que ninguém falava em “gestão”, parimos um estudo baseado numa escola em que todos têm vez e voz e já em meados de 1990 estávamos iniciando um estudo de uma célula das representações da comunidade escolar. Sem saber falávamos de CEC, sem ter ainda a noção do poder que ele representa dentro de uma escola.” (Cursista Celina)

Vamos encontrando esses indícios da entrada da gestão democrática nas trajetórias de nossos cursistas, como no caso de Celina que, em pleno período em que o país reaprendia a viver democraticamente, também iniciava seus trabalhos relacionados à gestão democrática na escola.

Sabemos 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 (Caderno 2, p. 21). Essa transformação é percebida pelos cursistas ao longo de suas histórias e provocam nos mesmos processos de construção teórica sobre a questão da democracia e da participação, que vão sendo registrados nos fóruns de discussão:

“A escola pública avançou no processo de democratização da gestão, ao implantar os conselhos escolares, ampliando a participação dos pais, alunos, professores e funcionários no acompanhamento e proposição de políticas públicas comprometidas com objetivos democráticos, constituintes de uma nova qualidade de ensino. Falar de gestão democrática nos remete à democracia participativa. A descentralização, a autonomia e a participação estabelecem abertura de novas arenas públicas de decisão, que conferem a cada escola sua singularidade, sua identidade própria, tendo a qualidade do ensino como ponto central de qualquer proposta para escola pública.” (Cursista Jussara)

Nas falas, os cursistas vão apresentando suas concepções de sociedade, de mundo e de escola e dando sentido à ideia de gestão democrática:

“A concepção de homem e de mundo tem por horizonte uma sociedade transformada por sujeitos históricos, cuja consciência foi forjada na luta, pois percebem a sociedade capitalista como uma sociedade onde a contradição fundamental, capital e trabalho, convida à luta e não à conciliação. A ideia de gestão democrática é uma determinação da LDB 9394/96 que, entendendo que eram necessárias mudanças na escola no sentido de superar as estruturas burocráticas – formais, hierarquizadas, apontavam para a democratização da escola. A implantação dos conselhos escolares seria a democratização – que deveria propiciar a participação efetiva de todos na esfera educacional, definindo qual é o papel da escola.” (Cursista Alessandra)

Essas concepções – como a da Cursista Alessandra – trazem em seu bojo elementos teórico-metodológicos que, ao serem “costurados” com as suas vivências, vão delineando uma visão de mundo em que a importância das relações que se dão no trabalho coletivo no interior das instituições, em especial as escolares, são fundamentais para o desenvolvimento da participação como condição imprescindível para a cidadania:

O homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se relaciona com os outros homens, na organização das instituições que vão acolhê-los e que deverão geri-los. Isto explica o fato de que, para realizar-se, o homem necessita não só do trabalho como atividade material humana, mas de organizar-se coletivamente, institucionalmente, participar, associar-se para analisar e decidir. Surge daí a necessidade da participação, que é sempre uma participação política, visto que envolve interesses e organização da sociedade e que, associada à formação de qualidade, vai possibilitar o exercício da cidadania (FERREIRA, 2000, p.170).

Fica clara, ao ler os relatos dos cursistas, a importância da participação e de como ela vai se constituindo nos processos de conquista da democracia no interior da escola, em especial através da constituição dos conselhos escolares:

“A melhor palavra que conceitua a gestão democrática na escola atual é conselho escolar. A criação deles e o fortalecimento dos existentes tornam-se urgentes quando pensamos em democracia,

cidadania e melhoria da qualidade no ensino. Eles são o melhor instrumento de participação, discussão, propostas e mudanças nas escolas. Nossa sociedade vem passando por transformações importantes no que diz respeito à democracia. Atualmente, o líder soberano não tem mais espaço. Assim é também no âmbito escolar. Ou deveria ser... O diretor com a visão de “dono da escola”, líder absoluto, não cabe mais. A escola é espaço de democracia, todos participando com vez e voz, sábios de seus direitos e também de seus deveres. A organização e o funcionamento de tudo isso se chama conselho escolar.” (Cursista Francine)

A ideia de conselho escolar – elemento fundamental da gestão democrática escolar – como “órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática na escola. Sua tarefa mais importante é acompanhar o desenvolvimento da prática educativa e, nela, o processo ensino– aprendizagem. Assim, a função do Conselho Escolar é fundamentalmente político-pedagógica” (Caderno 2, p. 21) vai, gradativamente, sendo analisada pelos cursistas:

“A gestão democrática moderna só existirá de fato quando a realidade escolar efetivar e consolidar o conselho escolar em suas ações e concepções. Quando o cotidiano for decidido por muitas mãos. O respeito e a participação entre todos os sujeitos da escola deve ser a realidade escolar. O conselho somos nós. A direção somos nós. A vez e voz estão conosco. Ainda estamos esperando o quê? A gestão democrática moderna é o conselho escolar; É a comunidade escolar.” (Cursista Leonardo)

Problematizando a implantação dos conselhos escolares, os cursistas vão definindo o que entendem por gestão democrática e a sua função central na escola:

“Para que uma escola tenha uma gestão democraticamente moderna, ela precisa ter como pressuposto uma apreensão crítica da realidade e de sua função social. A escola precisa compreender seu papel na construção da cidadania – para além dos muros da escola – para que, assim, a partilha do poder dentro da unidade aconteça de fato e seja incentivada. Os conselhos escolares e o projeto político-pedagógico são espaços para o exercício da participação popular e da cidadania, por conta de suas naturezas

político-educativas. Porém estes, para que tenham êxito nesta função, devem estar em consonância a esse pressuposto que a escola deve possuir.” (Cursista Bárbara)

Essas falas são, para nós, indícios preciosos de um delicado mosaico existente na sociedade brasileira, através do qual, paulatinamente, a participação, a democracia, a gestão democrática vão se tornando elementos centrais no cotidiano escolar e, mesmo que ainda não plenamente efetivados, os conselhos escolares apresentam-se como o caminho mais frutífero para o exercício pleno da cidadania. Bobbio (FERREIRA, 2010) apresenta como forma mais consistente de participação aquela cujo cerne é a educação, ou seja, o processo em que se constrói o sujeito social e que cria as condições necessárias para que esse sujeito realize sua emancipação. Assim, emancipação é fruto direto da educação.

Entendemos, com isso, a importância de consolidação de processos de formação que permitam aos sujeitos repensarem suas trajetórias de vida, refletindo sobre suas memórias e histórias e ressignificando seu ser e estar no mundo, bem como seu papel como educadores e seu protagonismo na construção da gestão democrática escolar.

Como disse a **Cursista Andrea**:

“A escola hoje deve dar conta de proporcionar o conhecimento necessário para o aprendizado, mas também deve contribuir na formação do cidadão. Nessa perspectiva, o papel do professor, que é o profissional que tem contato direto com o aluno, foi ampliado. Sua função hoje é levar o educando a um entendimento da importância do que aprende, e estimular a busca constante pelo conhecimento. O professor, como todos os profissionais, necessitam estar em constante atualização, uma vez que a sociedade está sempre em transformação pelo avanço da tecnologia e pelo desenvolvimento humano.”

É essa sociedade em constante transformação que nos forma continuamente e, para nos materializarmos como seres unos e coletivos em contínua mudança, é preciso que espaços coletivos – como a escola – se constituam como espaços nos quais a participação e a democracia sejam elementos basilares do cotidiano e da vida humana em sociedade. A diversidade dos elementos da realidade trazida à tona pelas experiências desses sujeitos sociais nos permite repensar os caminhos dessa construção:

“a gestão democrática exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade: deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do município ou estado e não uma conquista da comunidade e um bem coletivo. A gestão democrática convoca a comunidade e os usuários da escola a agir como co-gestores e não apenas como fiscalizadores e, menos ainda, como meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais e mães, alunas e alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.”
(Cursista Solange)

Processos democráticos e participativos não são dádivas e sim conquistas cotidianas que só se efetivam no trabalho coletivo.

Termino esse texto com a fala da **Cursista Cristiane**, que sintetiza nossas reflexões:

“Em uma gestão democrática moderna, não há espaço para centralização de poder. O gestor escolar deve exercer a sua função com incentivo à coletividade, de modo que todos trabalhem em prol de um objetivo comum e, dessa forma, cada um colabore da sua maneira, com sua habilidade. Pois um trabalho coletivo é mais produtivo, mais participativo. Em consequência dessa democratização, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem serão estimulados, principalmente os alunos, e a aprendizagem será significativa para todos que, quando se percebem participantes ativos e inseridos no processo, buscam alcançar seus objetivos com mais autonomia, principalmente devido a essa troca de experiências própria de uma gestão participativa. Nesta perspectiva, o conselho escolar é peça fundamental para transformar o cotidiano escolar, descentralizando poderes, efetivando uma participação significativa, em prol de uma sociedade igualitária e mais justa, da qual é da escola que sai uma boa parcela de contribuição.”

Referências Bibliográficas:

ALBERTI, V. *Indivíduo e biografia na história oral*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In NÓVOA, A.; FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades*. In Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.

FONSECA, L. "Escrevo essas mal traçadas linhas... A utilização de cartas na formação de professores de Biologia". Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Campinas, 2012.

_____. Será que eu sirvo para ser professor? Reflexões sobre a experiência na formação de professores de Biologia in SANCHEZ, L. In *Integrando saberes: diálogos sobre a formação e a prática docente no âmbito do PIBID/UFRRJ*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 19 (jan./fev./mar./abr.), 2002, p. 20-28.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Caderno de Fundamentação 1. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Brasília, 2004a.

_____. Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Caderno de Fundamentação 2. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Brasília, 2004b.

NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Educação e Realidade*, 21(2): p. 177-190, Porto Alegre: jul./dez. 1996.

_____; STOTZ, E. N. *Educação, saúde e cidadania*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Parte II

CONSELHO ESCOLAR: gestão democrática e participação

A gestão democrática e os conselhos escolares: interseções e confluências

Maria da Conceição Calmon Arruda

Introdução

Desde os anos 2000, o governo brasileiro vem desenvolvendo uma série de políticas públicas de educação que visa, a um só tempo, alavancar a formação e a organização dos conselhos escolares e qualificar os atores sociais que atuam nos mesmos.

A existência e o funcionamento dessas instâncias colegiadas estão associados, nos programas governamentais, como importantes coadjuvantes para a melhoria da qualidade do ensino público. Mas, se em um primeiro momento, a noção de conselho escolar esteve associada a conceitos como autonomia e autogestão – como um espaço destinado à participação da sociedade na gestão da escola básica pública, nos últimos anos as políticas públicas de educação os têm aproximados de uma concepção mais fiscalizadora, do que propositiva.

É claro que a primeira não elide a segunda, a crítica central dos estudiosos parece recair no protagonismo que a responsabilização (*accountability*) e a mobilização vêm assumindo nos programas governamentais em detrimento da participação política dos atores sociais, haja vista que a existência de conselhos escolares é condições *sine qua non* para que a gestão democrática da escola pública se efetive.

Embora a existência de instâncias colegiadas na administração pública brasileira não seja uma novidade, muito menos no campo da educação, o cenário

socioeconômico, político e cultural em que os conselhos escolares emergem é. Eles são frutos de um contexto de situação democrática e de incorporação das massas ao sistema público de ensino. E, tal como os processos de democratização e de ampliação da educação básica, não estão conclusos. Por isso, a importância dos estudos e pesquisas sobre esses órgãos colegiados, pois eles nos permitem aprofundar nosso conhecimento sobre a realidade e centrar esforços para pensar alternativas, sem esquecer que os conselhos escolares brasileiros não são unos. Eles remetem a experiências diversas e diferenciadas de participação, de organização e de realidade educacional e políticas.

Nossa proposta é refletir sobre essa diversidade a partir de um estudo teórico conceitual sobre as interseções e confluências entre gestão democrática e conselhos escolares. Para dar conta de nosso objetivo dividimos esse texto em cinco partes. Após a primeira, de caráter introdutório propomos um panorama histórico sobre o lugar do ensino obrigatório nas constituições brasileiras, destacando (a) que apesar da previsão legal de ensino obrigatório para todos os cidadãos desde a constituição do Império (1824), o sistema público de ensino só se consubstancia em um ensino de massa no alvorecer do século XX e (b) que a extensão do direito ao voto a todos os brasileiros também se deu de forma gradual, assim como o processo de democratização do país. Na terceira parte, discorreremos sobre gestão democrática e transformação social, buscando resgatar o debate teórico que identifica a escola como um espaço de transformação social. Na quarta parte, nos debruçamos sobre algumas pesquisas e estudos sobre conselhos escolares e gestão democrática, salientando que eles nos fornecem um rico material para pensar a diversidade dos conselhos escolares e que a potencialidade dos conselhos escolares reside mais no que se propõem a fazer – participação política – do que pelo que realmente fazem. Na última parte asseveramos que consideramos a existência de conselhos escolares como um ganho para a sociedade como um todo, pois eles trazem em si uma proposta de pensar coletivamente a escola pública e de potencialmente adequá-la às demandas e às necessidades das camadas populares.

Gestão democrática: uma conquista histórica

Ao final do século XIX, a maioria da população brasileira era iletrada, inexistiam universidades e o sistema de ensino – legado pelo Império – era completamente desarticulado.

Ao longo do século XX, podemos constatar que os ganhos graduais para o conjunto da população em termos de acesso ao sistema público de ensino foram mediados mais pela demanda do setor produtivo, por uma força de trabalho mais escolarizada, do que por um projeto endógeno de escolarização das massas. Um exemplo disso é que o sistema só se transforma em um sistema de massa nos anos 1990, apesar de nossa primeira Constituição, outorgada no Império (1824), já prever a instrução primária gratuita para todos os cidadãos¹. No entanto não foram previstos recursos para que a escolarização do conjunto da população se efetivasse.

Dez anos depois, o Ato Adicional de 1834 descentraliza os encargos relativos à oferta da instrução primária ao transferir para as províncias a responsabilidade pelo ensino obrigatório, contudo esse deslocamento não promoveu alterações substantivas na realidade educacional. Os dados do censo de 1872 atestam que 78% da população com dez anos ou mais era analfabeta (FERRARO, 2008).

A despeito de sua inspiração liberal, a noção de cidadania que emerge da Constituição do Império dialoga com os marcos restritos de uma sociedade escravocrata e hierarquizada, apesar de o texto constitucional não fazer referência ao estatuto jurídico dos escravos.

Contraditoriamente, os libertos são reconhecidos como cidadãos, mas não se estende a eles o direito ao voto. Do mesmo modo, este direito é interditado a algumas categorias profissionais, como religiosos e criados de servir. Aos demais cidadãos a participação política estava subordinada à sua renda e gênero: o voto era aberto e censitário e para se pleitear uma cadeira no Poder Legislativo era preciso comprovar uma renda mínima.

A Proclamação da República não amplia participação popular no processo decisório do país. A Constituição da República (1891) prevê o voto aberto e – além de não enfrentar o problema do analfabetismo –, cerceia aos analfabetos o direito ao voto. Como, em 1900, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais era de 65,3%, e as mulheres, soldados e religiosos não tinham direito ao voto, podemos dizer que uma minoria alfabetizada, do gênero masculino, decidia os rumos políticos e econômicos do país.

Nos anos 1930, as bases de sustentação da República Velha entram em crise e novos atores sociais emergem na cena política. É deste período a criação do Ministério da Educação, da Justiça Eleitoral, do voto secreto e do reconhecimento do direito das mulheres trabalhadoras em votar, etc. A

1 Em 1827, este direito foi estendido ao gênero feminino.

Constituição Federal de 1934 recepciona estes avanços, mas exclui analfabetos, soldados, padres e mendigos do rol dos cidadãos aptos a votar.

No campo da educação, a Carta de 1934 representa um avanço em relação às anteriores, pois não só dedica um capítulo à educação e à cultura, como é a primeira a definir percentuais mínimos a serem aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Do mesmo modo incorpora concepções progressistas de educação como o ensino primário integral gratuito, o Plano Nacional de Educação, a realização de concurso de provas e títulos para o magistério, etc.

Contudo, tanto a Constituição de 1934, quanto o direito à participação política, sucumbem ao Estado Novo e, em 1937, é outorgada uma nova Carta Magna. A instrução primária é mantida como a escolaridade mínima a ser ofertado pelo Estado, mas o acesso ao ensino público gratuito só é cancelado aos que puderem comprovar escassez de recursos, os demais devem desembolsar “uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (VIEIRA, 2007, p. 298).

Apesar de neste período o Brasil ainda ser um país predominantemente rural, o processo de industrialização, assim como o de urbanização, vão demandar um novo perfil de trabalhador, com um patamar de instrução escolar superior ao demandado até então.

Nesse momento, não se materializa como política pública um projeto onírico de escolarização das massas, mas um projeto limitado de elevação da escolaridade média da população, tanto no que diz respeito ao seu financiamento, quanto às trajetórias educacionais previstas: ensino propedêutico para as elites, educação profissional para os trabalhadores. As Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Agrícola e Comercial são expressões dessa noção restrita de educação. O censo de 1940 vai revelar que a maioria da população brasileira continua analfabeta (56,1%).

O fim do Estado Novo abre espaço para a redemocratização do país e para a promulgação de nossa quinta Constituição (1946), que vai assegurar o ensino primário gratuito a todos os cidadãos e definir os mínimos constitucionais a serem aplicados na manutenção e no desenvolvimento da educação. No entanto, a gratuidade para a continuidade dos estudos é circunscrita à comprovação de insuficiência de recursos, assim como o sufrágio universal aos alfabetizados.

É importante salientar que o debate em torno do quantum de educação destinar aos trabalhadores permeia as sociedades capitalistas. Uma das críticas de Adam Smith ao estatuto de aprendizagem inglês era o tempo de

formação dos trabalhadores, a seu ver excessivamente longo e desnecessário para as habilidades requeridas pela manufatura.

Na segunda metade do século XX, teóricos liberais desenvolvem a teoria do capital humano, na qual defendem a tese de que a educação é um investimento importante para a dinâmica econômica dos países e dos indivíduos. Sob esta ótica, o investimento em educação, a própria formação do indivíduo, se articula com a dinâmica produtiva e não com um projeto educacional mais abrangente (FRIGOTTO, 1993).

Nos anos 1960, a intensificação da industrialização e da urbanização no Brasil contribui para a reconfiguração do país. Eleva-se a pressão de diversos setores da sociedade pela socialização da economia e pelo aprofundamento do processo democrático.

O golpe civil-militar de 1964 é a resposta das forças conservadoras à pressão popular por mudanças na estrutura política e socioeconômica do país. As forças políticas de oposição são reprimidas e uma nova Constituição (1967) redigida a fim de proporcionar sustentação legal ao regime. Um ano depois, o Ato Institucional nº 5 cassa direitos políticos e o processo político eleitoral é resignificado de modo a restringir os direitos políticos dos cidadãos, que passam a eleger indiretamente o presidente da República. O direito ao voto continua interdito aos analfabetos que, em 1960, representavam 39,7% da população.

Durante esse período, é realizada a primeira reforma orgânica do sistema de ensino. Uma reforma pelo alto, elaborada no interior de comissões governamentais e a partir de estudos que visavam, a um só tempo, adequar o sistema de ensino ao nacional desenvolvimentismo e a atender a demanda das camadas médias por mais vagas no ensino superior (ROMANELLI, 2000).

As universidades são reorganizadas pedagógica e administrativamente: o número de vagas é ampliado, o sistema de créditos adotado, o vestibular unificado por universidade e por região, a cátedra é extinta e as universidades passam a se organizar em departamentos, etc.

A escolarização obrigatória é elevada de quatro para oito anos e a profissionalização no secundário passa a ser compulsória. De acordo com Cunha (1975), a profissionalização compulsória no secundário pode ser lida como a tentativa governamental de estabelecer uma política de contenção “para os níveis mais elevados de escolarização (e renda) e uma política de liberação para os mais baixos” (CUNHA, 1975, p. 252). Além de viabilizar a expansão do número de técnicos de modo a ampliar o exército de reserva. Uma das

metas do governo civil-militar era praticamente erradicar o analfabetismo até o final da década (33,7% em 1970).

O milagre econômico brasileiro não se pautou pela socialização da economia, mas pela industrialização dependente e pelo desenvolvimento socioeconômico desigual. Essa opção acarretou o privilégio de alguns grupos e regiões em detrimento de outros. As assimetrias entre campo e cidade se acentuaram, assim como as desigualdades entre o sul e o norte do país, entre ricos e pobres, entre brancos e negros etc.

Como não houve previsão de recursos para que todos os brasileiros tivessem acesso aos oito anos de escolarização obrigatória, a elevação da escolaridade da população também se deu de forma desigual. Os moradores de áreas urbanas tinham mais chances de cursar a escolarização obrigatória do que os de áreas rurais. Não obstante esses percalços, a taxa de analfabetismo continua a decrescer e em 1980 ela é praticamente a metade (25,9%) da registrada nos anos 1950 (50,6%).

Os anos 1980 são marcados pelo processo de redemocratização do país e pela expectativa de ampliação da participação política e de mudanças na estrutura sociopolítica e econômica do país. Antes mesmo da instalação da Assembleia Nacional Constituinte a sociedade civil organizada já se articulava de modo a garantir a inserção de temas de seu interesse no texto constitucional.

A elaboração de uma nova constituição é vista como um prenúncio de democracia após vinte e cinco anos de ditadura civil militar. É dentro dessa dinâmica que forças políticas de todos os matizes se organizaram e buscaram elaborar propostas alinhadas com seus interesses e sua visão de mundo. Com o campo da educação não foi diferente. Profissionais, teóricos e representantes da sociedade civil organizada se articularam em prol da defesa de um ensino público de qualidade para todos os brasileiros, e da gestão democrática da escola pública.

A Constituição de 1988 não só é a mais extensa em matéria de educação, como constitui um avanço substantivo em relação às anteriores, ao estabelecer as bases legais e financeiras para que todo cidadão brasileiro tenha acesso ao ensino obrigatório. O reconhecimento do ensino fundamental como direito público subjetivo do cidadão permite que se responsabilize civilmente o agente público que não ofertá-lo ou ofertá-lo de forma irregular.

Em 2009, uma emenda constitucional estende o dever do Estado para toda a educação básica², inclusive para aqueles que não tiveram acesso na

2 A educação básica é composta de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

idade própria. Assim, até 2016, o Estado brasileiro deverá se organizar de maneira a garantir que todo o cidadão brasileiro, de 4 a 17 anos, tenha acesso à educação básica pública, gratuita e obrigatória. Essa ampliação é importante e deve ser comemorada. Todavia, um dos pontos nevrálgicos das políticas públicas de educação é conseguir associar qualidade ao ensino ofertado.

A Carta de 1988 não só consolida e amplia direitos sociais como saúde e educação como restabelece os direitos políticos de todos os cidadãos e reconhece o direito dos analfabetos em participar do processo político do país através do sufrágio universal. Entretanto, é importante salientar que a Constituição de 1988 foi pensada, debatida e promulgada dentro dos marcos possíveis de uma transição pactuada.

Não houve uma ruptura com o regime anterior, mas sim uma transição pelo alto. Isto não só "facilitou a continuidade de práticas contrárias a uma verdadeira democracia" (FAUSTO, p. 527), como inviabilizou que fossem criadas as condições necessárias para que a sociedade brasileira discutisse e enfrentasse (a) os problemas que levaram ao golpe de 1964 e (b) os gerados durante o período de exceção.

A história nos revela que o restabelecimento do estado de direito e a ocorrência de eleições regulares, por si só, não garantem o estabelecimento de uma sociedade democrática, mas sim de uma situação democrática (FAUSTO). Dentro dessa dinâmica, como gerir democraticamente a escola pública, se a própria sociedade ainda não se democratizou? Como incentivar relações sociais paritárias nos conselhos escolares quando a própria unidade de ensino se insere em uma estrutura verticalizada?

A inclusão da gestão democrática como princípio constitucional do ensino foi fruto da articulação e dos embates das forças progressistas que viam no envolvimento dos profissionais da educação e da sociedade na gestão da escola pública como um meio de transformá-la em uma escola de e para todos, em uma escola pública popular. A discussão teórica sobre a potencialidade da escolar como elemento de transformação social é bem ilustrada por Vitor Paro (1986), como veremos na próxima seção.

Gestão democrática e transformação social

O debate em torno do modelo de gestão mais adequado à especificidade das instituições de ensino não é novo, muito menos a defesa de uma estrutura escolar e pedagógica que contribua com o sucesso escolar. Em

seu estudo sobre administração escolar, Paro (1986) identifica duas correntes principais, que aqui denominaremos de (a) empresarial e (b) humanista.

Enquanto a corrente empresarial vê a escola como um negócio e, como tal, passível de ser submetida a uma racionalização similar a utilizada pelo setor produtivo; a corrente humanista propõe uma organização oposta à empresarial, orientada por valores humanísticos e democráticos.

Paro critica a corrente humanística porque, a seu ver, ela toma o fenômeno como realidade, isto é, o tipo de administração como a causa do autoritarismo da escola e não como sua expressão. Ao não analisar as condições socioeconômicas, políticas e culturais que engendram a adoção de uma administração “pseudorracional” na escola, a corrente humanista não abre espaço para o equacionamento dos problemas educacionais.

A corrente empresarial, por seu turno, parte do pressuposto de que os problemas da escola seriam de gestão; logo, a adoção de uma racionalidade empresarial – sinônimo aqui de eficiência e eficácia –, levaria à resolução dos mesmos. As duas correntes têm como ponto de partida a aparência fenomênica da escola e não sua essência.

Paro não nega a existência de pontos positivos na administração capitalista, contudo salienta que estes, na maioria das vezes, não alcançam as escolas. O que geralmente é transportado são os mecanismos de controle do trabalho. Como consequência identifica-se, em seu cotidiano, uma “hipertrofia dos meios representada pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar” (PARO, 1986, p. 130).

Nosso autor propõe uma “análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola (...) em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes” (PARO, 1986, p. 13). Tal exame seria o ponto de partida para o descortinamento da realidade e a partir dela identificar os problemas e as condições objetivas de transformação social.

Mas, qual a possibilidade de transformação social em uma sociedade capitalista? A proposição de Paro é pensar a escola como um espaço contra hegemônico.

Segundo Gramsci, a hegemonia de um grupo sobre o restante da sociedade ocorre quando os atores sociais incorporam como seus interesses que, na realidade, são particulares. A burguesia conseguiu hegemônizar a sociedade de modo que esta passa a incorporar não só sua visão de mundo, como

seus valores e seus objetivos. O projeto contra hegemônico propõe não uma revolução, mas uma conquista gradual de espaços na sociedade civil, em um movimento de aprofundamento do processo democrático de modo que a vontade geral prevaleça sobre a vontade particular (AGGIO, 1998).

A questão central para Gramsci (2001) é que os atores sociais desenvolvam uma percepção de mundo que dialogue com a realidade em que se inserem e com os problemas que esta lhes coloca. O revolucionário deste pensamento é a possibilidade dos de baixo pensarem o mundo a partir de sua realidade e não da realidade que lhes é apresentada (ideologia).

Mas, como levar este entendimento aos de baixo? O caminho gramsciano é o da via da política associada à construção de uma identidade cultural e social capaz de promover uma ruptura com os vínculos culturais impostos pela classe hegemônica.

É dentro dessa dinâmica que se insere a crítica gramsciana ao sistema de ensino italiano do início do século XX e sua defesa pela escola única e pela formação de intelectuais orgânicos. Pois, ao privilegiar o estabelecimento de um sistema de ensino dual, o governo italiano teria praticamente inviabilizado o acesso das camadas populares ao conhecimento socialmente produzido.

Nesse sistema, os filhos das elites, inclusive intelectuais, estariam destinados a uma formação de cunho geral, calcada na cultura humanística; já os alunos vinculados às camadas populares teriam como destino uma escola interessada, uma escola voltada para sua preparação para o mercado de trabalho.

O perverso é que os alunos pertencentes às elites, por conta de suas relações sociais, são detentores de um patrimônio cultural que facilita sua aprendizagem. Isto porque eles “encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar, absorvendo no “ar” como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita” (GRAMSCI, p. 37-38).

Em contraponto a essa assimetria, Gramsci propõe o resgate da escola formativa ou desinteressada, de modo a viabilizar o acesso de todos ao conhecimento socialmente produzido. A escola pensada por Gramsci seria em tempo integral e proporcionaria ao alunado, além de acesso a bens culturais, alimentação, relações sociais, bibliotecas e laboratórios devidamente equipados, etc.

Entretanto, para que essa escola se materialize é fundamental que o Estado se comprometa com a oferta de uma educação pública, gratuita e em

tempo integral; com instalações adequadas, professores qualificados, poucos alunos por sala, etc. A opção por uma trajetória educacional voltada para o mercado de trabalho seria do indivíduo, independentemente de sua posição social, e não determinada, *a priori*, pelo sistema de ensino.

Para Gramsci nenhum trabalho é desprovido de intelectualidade, o que distingue o intelectual do trabalhador manual não é o tipo de trabalho que este realiza, mas as relações sociais em que está inserido. A atividade empresarial do mesmo modo requer aptidões intelectuais, só que direcionadas para o mundo da produção.

Sob essa ótica, os intelectuais são frutos das relações sociais de seu tempo. Eles são os herdeiros de uma tradição cultural que podem ou não superar, dependendo de seu posicionamento socioeconômico, político e cultural. Cada momento da história vai ter um grupo de intelectuais representativo de determinado grupo dirigente, representando o que Gramsci denomina de intelectuais orgânicos – os quais traduzem intelectualmente a visão de mundo do grupo social ao qual, se não pertencem, pelo menos se identificam e respaldam.

Um dos desafios postos por Gramsci, no início do século XX, foi a organização dos de baixo em prol de uma escola pública gratuita de qualidade e da formação de intelectuais orgânicos sintonizados com a defesa de seus interesses.

O sistema público de ensino brasileiro só se tornou um sistema de ensino de massa nos anos 1990, mas sem conseguir aliar qualidade ao ensino ofertado. Como o ensino público é responsável por mais de 80% das matrículas da educação básica, qual a possibilidade de as camadas populares do Brasil hodierno terem acesso a uma educação pública de qualidade?

A proposição de Paro (1986) é a atuação coletiva. A seu ver, só com a participação de todos na gestão da escola pública os problemas e as dificuldades que perpassam seu cotidiano poderão ser explicitados e combatidos coletivamente.

Oito anos separam a promulgação da Constituição de 1988, da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. A LDB promove a descentralização das responsabilidades da oferta educativa, mas centraliza no governo federal a concepção pedagógica e a avaliação do sistema.

O reconhecimento dos municípios como entes federados e a transferência da oferta da educação infantil e do ensino fundamental para eles inauguraram novos desafios para a organização da educação, pois se nos anos 1980 a noção de descentralização foi pensada como um contraponto à centralização e ao autoritarismo que marcaram o período da ditadura civil-militar, nos

anos 1990, a adequação da administração pública à descentralização se fez sob a égide do neoliberalismo, onde a descentralização assume a forma de uma política de transferência de responsabilidades para os municípios e de redução de custos para a União.

A LDB recepciona os princípios constitucionais do ensino quase que *ipsis litteris* (art. 3º) e prevê que a gestão democrática ocorra tanto na educação básica quanto no ensino superior públicos. No caso da gestão democrática da educação básica pública, a LDB transfere para os sistemas de ensino sua normatização, destacando que esta deve ser calcada (a) na participação dos profissionais de ensino na elaboração do Projeto Pedagógico³ da escola e (b) na participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares. Essa previsão legal, em tese, garante o direito de todos os cidadãos brasileiros em se envolverem nos rumos da escola pública.

Conforme veremos na próxima seção, a organização e a atuação dos conselhos escolares têm suscitado pesquisas, expectativas e ações governamentais, o que sinaliza o protagonismo que estas instâncias vêm assumindo, tanto em estudos e pesquisas, quanto nas políticas públicas de educação.

Gestão democrática e conselhos escolares

A existência de instâncias colegiadas na administração pública brasileira não é uma novidade, muito menos no campo da educação. Contudo, as experiências não são unânimes: enquanto em alguns estados há registros de experiências anteriores à sanção da LDB, outros estados são neófitos no tema (MEC, 2004; RISCAL, 2010; RAMOS & FERNANDES, 2010).

Uma das singularidades dos conselhos escolares hodiernos é que tanto eles como as escolas públicas passaram a incorporar uma parcela da população antes alijada do processo de escolarização. Outra especificidade desses órgãos colegiados é que como sua composição e suas atribuições devem respeitar a legislação que rege o sistema de ensino em que se inserem, não é possível estabelecer um perfil uniforme dos mesmos.

3 De acordo com Veiga (2008, p. 14) o processo de construção do Projeto Político Pedagógico vai além da “elaboração de um documento escrito” sobre os objetivos pedagógicos da escola, na medida em que traz em si uma proposta de participação democrática, de solidariedade, de respeito pelo outro e de consenso em torno de objetivos comuns e de uma concepção de educação a ser implementada. É um processo de conhecimento e reflexão para a escola e para o próprio grupo.

Em exame efetuado em 101 normas que regem o funcionamento de conselhos escolares, o MEC (2004) reconhece essa dificuldade e destaca que desenvolveu uma tipologia a partir da legislação analisada, de modo a identificar as principais competências dos conselhos analisados. Foram identificadas quatro competências: deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora. Entretanto, o estudo adverte que essas competências podem se entrelaçar nos diferentes conselhos porque “parte deles não se organizam propriamente como conselhos, mas como entidades com personalidade jurídica própria, o que implica estrutura organizacional e de competências diferenciada da concepção estrita de conselhos” (MEC, 2004, p. 46).

Do mesmo modo, verificou-se que não há uma composição padrão de conselho escolar e que “a quase-totalidade dos sistemas estabelece o número de conselheiros, obedecendo a mínimos e máximos, com critérios baseados em escalas segundo o tamanho da escola” (MEC, 2004, p. 50). Os mandatos dos conselheiros são fixados de um a dois anos, estes são eleitos pela categoria a que pertencem (profissionais da educação, pais, alunos, etc.) e as reuniões realizadas, em geral, bimestralmente (MEC, 2004, p. 50).

Em face ao incentivo do governo federal, o número de conselhos escolares vem se multiplicando no país e, em 2011, 76,2% dos municípios das cinco regiões do país reportaram a constituição de conselhos escolares (IBGE, 2012). No entanto, a expansão quantitativa destes órgãos colegiados não se deu associada a fatores qualitativos, no que tange ao estabelecimento de relações sociais mais paritárias e à natureza da participação dos conselheiros (RAMOS & FERNANDES, 2010; MOREIRA et al., 2013).

A pesquisa de Werle (2003) em três conselhos escolares do Rio Grande do Sul constatou que funcionários e pais de alunos têm baixa atuação nos mesmos e que inexistente uma cultura de participação. A investigação revelou, também, que parte dos conselheiros tem como motivação a defesa de interesses particulares e que na escola, situada em um bairro de classe média, se estabeleceram relações mais igualitárias entre os conselheiros do que nas demais – localizadas em bairros populares.

Moreira et al. (2012) realizaram uma investigação com 210 conselheiros escolares da região metropolitana de Fortaleza (CE)⁴ e verificaram que, não

4 A população alvo investigada foi composta predominantemente de profissionais da educação. A baixa participação dos pais (9%) “se explica pelo evento [audiências públicas] 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

obstante 87% dos conselheiros afirmarem participar das reuniões, o cruzamento dos dados revelou que “38% participam regularmente, (...) 56% participam parcialmente, e 6% não participam. [Os respondentes] informam ainda, em unanimidade, que os segmentos mais faltosos são os pais, os alunos e a comunidade escolar” (MOREIRA et al., 2013, p. 140).

No que tange às deliberações do conselho, 15% reportam que não têm direito à voz e voto, 46% asseveram a inexistência de voz discordante nas reuniões e 19% asseguram que “as decisões tomadas não contribuem para a gestão democrática da escola” (MOREIRA et al., 2013, p. 157). Já no que diz respeito à organização dos trabalhos dos conselhos, a investigação constatou que cerca de um terço dos conselhos escolares não tem: espaço físico específico para a realização de suas reuniões (31%); um plano de trabalho anual previamente aprovado pelo colegiado (37%); uma cultura de avaliação das atividades desenvolvidas (44%) e um planejamento para o encaminhamento das decisões em tempo hábil (35%).

A pesquisa desenvolvida por Taborda (2009) em três conselhos escolares do município de Juara (MT) procurou compreender a dinâmica de funcionamento e operacionalização dos mesmos como Unidades Executoras (UEX). Verificou-se que enquanto as ações de fiscalização assumem papel de destaque na rotina dos conselhos, aspectos administrativos e pedagógicos ocupam espaço marginal. Podemos afirmar que esses conselhos são norteados, desde a sua origem, por uma pauta pré-determinada – a fiscalização dos recursos advindos do FNDE – e não por uma pauta elaborada a partir do consenso coletivo sobre as demandas da escola e da comunidade escolar.

Pensar historicamente o papel político dos conselhos na administração pública brasileira nos ajuda a compreender as contradições e os desafios postos aos conselhos escolares contemporâneos e à gestão democrática, lembrando que estes não operam no vácuo, eles são frutos da sociedade brasileira e dialogam com o amadurecimento de nosso processo democrático.

É importante salientar que a organização dessas instâncias colegiadas não advém de um pleito popular, mas do entendimento de parte da sociedade civil organizada e dos legisladores da importância da participação dos cidadãos via conselhos na garantia de direitos sociais.

(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 (MOREIRA et al., 2013, p.128).

Ramos & Fernandes (2010) afirmam que a noção de conselho, que em seus primórdios estava associada à reunião de um grupo seletivo para a determinação e o debate sobre os rumos de um lugar, foi apropriada pelos socialistas no século XIX e utilizados como instrumento de pressão e organização popular (conselhos populares, conselhos operários, conselhos de fábrica, etc.).

Ao longo da história da administração pública brasileira, os diversos conselhos estiveram associados às elites tanto por sua composição quanto pela defesa de seus interesses. Entretanto esses conselhos não detinham poder deliberativo, eles funcionavam mais como espaços de mediação “entre as ações políticas pretendidas pelo governo e os interesses privados da sociedade” (RISCAL, 2010, p. 24).

Para Riscal (2010, p. 25) a atuação política (ou apolítica) dos diferentes conselhos ao longo de nossa história dialoga com o caráter centralizador do Estado brasileiro – que inviabilizou “a criação de conselhos com caráter deliberativo” –, e com o aprofundamento do processo democrático. O estabelecimento e o funcionamento de conselhos deliberativos pressupõem um ambiente propício à participação política ativa dos atores sociais, o que só começa a se delinear com o fim da ditadura civil-militar e a promulgação da Constituição de 1988.

Nesse sentido, os conselhos chegam à contemporaneidade trazendo em si uma contradição – sua origem que os vincula como expressão de fortalecimento do poder de um grupo social –, e sua posterior incorporação, pela esquerda, como forma de organização popular. A noção de conselho do mesmo modo foi pensada pelos liberais como uma estratégia para a descentralização e para o aprofundamento do processo democrático. No Brasil, os conselhos populares e operários só se materializam nos anos 1970 no contexto das lutas contra a ditadura civil-militar. Nos anos 1980, a noção de conselho escolar emerge como um contraponto ao modelo centralizador e autoritário vivenciado durante o período de exceção e se vincula aos anseios, às lutas e aos projetos de aprofundamento do processo democrático e de ampliação do acesso ao sistema público de ensino (RAMOS & FERNANDES, 2010).

Em tese, os conselhos escolares possibilitariam a “ampliação do controle social sobre decisões públicas, por meio de mecanismos de participação que envolvem diretamente segmentos da população” (RISCAL, 2010, p. 31). Contudo, observa-se um distanciamento da concepção de conselhos calçada na noção de autogestão, para a adoção de uma prática norteada pela noção de responsabilização. Sob essa ótica, os conselhos teriam assumido

uma outra feição, ao longo das décadas de 1990 e de 2000. A adoção de concepções provenientes da esfera empresarial levaram à incorporação de concepções como as de responsabilização (*accountability*), gerenciamento, eficiência e ao uso de indicadores, tanto nacionais como de agências internacionais e multilaterais (RISCAL, 2010, p. 31).

A análise de ressignificação do papel a ser desempenhado pelos conselhos é corroborada por Conti & Silva (2010) que entendem que a realidade não esvazia as potencialidades do vir a ser desses colegiados. A seu ver, se bem implementados e estabelecidas relações paritárias entre os diferentes segmentos, os conselhos podem contribuir para o estreitamento dos laços entre a comunidade e a escola e a conscientização da primeira sobre a política educacional em curso no país e sobre o cotidiano escolar.

Souza & Castro (2012) também identificam um movimento de associação dos conselhos escolares mais com aspectos gerenciais do que políticos, que privilegiam o acompanhamento, a fiscalização e a responsabilização do que foi implementado nas escolas em detrimento da noção dos conselhos como núcleo de debates, de decisões e de proposições. Como consequência, a gestão democrática em curso nas instâncias locais, longe de estar vinculada à perspectiva sociocomunitária que a caracteriza, se materializaria dissociada de seu componente político. O que, por si só, não representa um impedimento para o seu funcionamento e muito menos para que se evolua para outro patamar de participação sociopolítico, uma vez superado o estreitamento de uma racionalização centrada na eficiência e na eficácia do sistema.

A sofisticação do sistema de avaliação em larga escala possibilitou ao governo brasileiro a individualização do desempenho das unidades escolares nas avaliações nacionais e o estabelecimento de metas a serem alcançadas pelos sistemas de ensino. O índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb), criado em 2007, incorpora em seu cálculo o fluxo escolar e os resultados dessas avaliações. A nota do Ideb possibilita, ainda, identificar escolas com baixo desempenho e estabelecer estratégias administrativas, financeiras e pedagógicas para a melhoria do ensino ofertado (BECKER, 2012; BONAMINO & SOUSA, 2012).

A partir da análise do IDEB, o MEC aumentou os repasses de recursos aos municípios com melhor desempenho por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, no caso dos municípios com piores resultados

ofereceu apoio técnico e/ ou financeiro, são os denominados municípios prioritários. São prioritários 1.822 municípios definidos a partir dos seus IDEBs de 2005 e 2007 e os municípios integrantes do GT Capitais e Grandes Cidades. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) (BECKER, 2012, p. 39).

O conhecimento individualizado da nota das escolas no Ideb abre espaço para a responsabilização dos atores sociais diretamente envolvidos no processo de ensino –aprendizagem.

A responsabilização dos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem a partir dos resultados de avaliações externas não é um movimento exclusivo do Brasil. Podemos dizer que em maior, ou menor grau, a noção de responsabilização vem se materializando em diferentes sistemas de ensino e que ela pode estar vinculada a um sistema de sanções e recompensas dependendo da orientação do sistema de ensino (BONAMINO & SOUSA, 2012; EARL, 1999).

De acordo com Earl (1999) a avaliação externa de escolas e estudantes já faz parte da história de países como o Canadá e EUA. O que mudou nas últimas décadas foi o enfoque dessas avaliações. Se antes os resultados eram utilizados para avaliação do sistema ou para avaliação e classificação do aluno, visando à sua certificação ou à sua seleção, a partir dos anos 1990 as avaliações de larga escala são repensadas e passam a estar associadas a ações de responsabilização das escolas e dos docentes. Há um deslocamento de uma avaliação centrada no estudante – a fim de viabilizar a tomada de decisões sobre melhoria de seu aprendizado e/ou certificação –, para uma avaliação centrada na escola.

Segundo Earl (1999), no contexto canadense a noção responsabilização não remete a um sentido único. Para os que entendem a educação como um negócio, a responsabilização reflete a linha de chegada, a que posição o sistema deseja chegar e a que distância as escolas estão dela. Para outros, a noção de responsabilização deve ter como norte a melhoria do sistema de ensino como um todo. Sob essa ótica, os resultados das avaliações em larga escala devem ser utilizados para a compreensão do processo de ensino aprendizagem e para a tomada de decisões que contribuam para a melhoria do sistema como um todo, neste contexto os resultados são compreendidos como o “ponto de partida para discussões sobre como melhorar a aprendizagem” (EARL, 1999, p. 5).

Apesar de haver um consenso de que os resultados das avaliações externas têm um impacto nas escolas, o dissenso se estabelece na definição do tipo de impacto, ou melhor, que medidas de responsabilização devem ser adotadas.

No caso brasileiro, as políticas de responsabilização geradas a partir dos resultados da Prova Brasil⁵ são classificadas como brandas, já que os resultados são utilizados como ponto de partida para que se estabeleçam objetivos e metas por escola/sistema de ensino e não como forma de sanção ou recompensa. Essas últimas associadas a políticas de responsabilização sólidas, as quais, apesar de não terem sido incorporadas pelo governo federal, já são utilizadas, há alguns anos, por alguns sistemas de ensino (estaduais e municipais) (BONAMINO & SOUSA, 2012).

O foco central do governo federal parece ser a mobilização da sociedade para que esta se envolva no cotidiano da escola, acompanhe o desempenho da educação nacional e contribua para a melhoria da qualidade do ensino público. Um exemplo disso é que o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares (PNFCE), criado em 2004, tem entre seus objetivos a promoção da cultura do monitoramento e da avaliação no âmbito dos estabelecimentos públicos de ensino para a garantia da qualidade da educação.

O protagonismo que os conselhos escolares vêm assumindo nas políticas públicas de educação pode ser mensurado pelos investimentos que estão sendo realizados para a formação de conselheiros, para a oferta de cursos para dirigentes municipais e profissionais da educação e pelo financiamento e pela publicação de material didático e teórico sobre o tema.

Entre 2005 e 2011, o PNFCE capacitou, através de cursos de extensão a distância 11.973 técnicos e conselheiros. Em encontros presenciais, no mesmo período, o número total de capacitados foi de 18.761, sendo 12.731 conselheiros escolares.

Em 2008, o MEC lançou o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), através do qual faz uma chamada pública à sociedade visando sensibilizá-la

5 "A Prova Brasil, que ocorre a cada dois anos, foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. De outra parte, considera-se que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore" (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 378-379).

sobre a importância do trabalho voluntário em prol da melhoria da qualidade da educação brasileira. Como ferramentas de comunicação o PMSE mantém uma página na internet⁶ e o blog Família Educadora⁷, por meio dos quais divulga suas atividades, as ações de conselhos e conselheiros escolares, os esforços que estão sendo realizados na melhoria da educação nacional, etc.

Um dos objetivos do PMSE é que os voluntários conheçam e se envolvam com as instâncias colegiadas da escola básica pública, de modo a sensibilizar os pais, os responsáveis e a comunidade da importância de sua participação para o sucesso escolar do alunado. Como não é objeto deste texto examinar as relações entre escola pública e voluntariado, não nos aprofundaremos sobre esse tema. O que gostaríamos de enfatizar é a potencialidade dos conselhos escolares sob a ótica da gestão democrática e a importância da participação política no processo de aprofundamento da democracia.

Mas o que é participação política? Que parâmetros adotar para qualificá-la? É possível estabelecer seus limites e suas potencialidades?

Em verbete escrito para o Dicionário de Política, Giacomo Sani (2000) afirma que não há uma uniformidade teórica, muito menos empírica, que nos possibilite conceituar a participação política, posto que esta pode ocorrer em diferentes estágios do processo político ou mesmo não ocorrer. Recorda, ainda, que a constituição de partidos políticos de massa e do sufrágio universal são fatos históricos relativamente recentes, que se intensificaram a partir da segunda metade do século XX. A seu ver “ainda não foi elaborada uma verdadeira e autêntica teoria da participação política que conseguisse explicar a variedade de resultados” (SANI, 2000, p. 890). É sob essa ótica que Sani identifica três níveis de participação política: presença, ativação e participação.

O primeiro nível – presença – menos intenso, está relacionado a uma participação marginal do indivíduo, que pode assumir caráter receptivo ou passivo, e se expressar por seu comparecimento em eventos e/ou reuniões. O segundo nível – ativação – está relacionado à atuação e à associação do indivíduo a uma organização política para a qual desenvolve, interna ou externamente, tarefas que lhe foram destinadas ou que cria autonomamente. “Isto acontece (...) quando há um envolvimento em campanhas eleitorais, quando se difunde a imprensa do partido, quando se participa em manifestações de protesto, etc.” (SANI, 2000, p. 888).

6 http://mse.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=237. Acesso em 18 nov. 13.

7 <http://familiaeducadora.blogspot.com.br/>

No terceiro nível, o termo participação assume caráter estrito e está relacionado a “situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política” (SANI, 2000, p. 888). Este tipo de participação é exercido nas sociedades democráticas pela minoria dos cidadãos: representantes eleitos pelo voto popular. São eles que estão legalmente credenciados para o exercício da decisão política.

De acordo com Santos & Avritzer (2002), o século XXI traz um contexto histórico social novo para se pensar a potencialidade da democracia nas sociedades capitalistas. O debate sobre a extensão e os benefícios da democracia, assim como a possibilidade de conciliação entre democracia e capitalismo, parece ter sido superado; haja vista a instalação do processo democrático em diferentes países, com realidades diversas, independente de condições estruturais prévias.

Todavia, os autores sustentam a tese de que a expansão da democracia nas últimas décadas não contribuiu para uma melhoria qualitativa das práticas democráticas, pois mesmo nos países onde ela está mais consolidada identifica-se uma dupla crise, aqui denominada de “dupla patologia: a patologia da participação, sobretudo em vista do aumento dramático do abstencionismo; e a patologia da representação, o fato de os cidadãos se considerarem cada vez menos representados por aqueles que elegeram” (SANTOS & AVRITZER, 2002, p. 42).

Marques (2012) parte do pressuposto de que a noção de democracia é fluida e, portanto, passível de ser construída. Tal construção está intimamente ligada às práticas democráticas que se estabelecem nas diferentes relações sociais. Sob esta ótica, a cultura do lugar tem forte influência sobre o tecido social e as relações que se estabelecem. A escola em si não é um território neutro, mas um espaço onde diferenças socioeconômicas, políticas e culturais se encontram/convergem. Teoricamente, os conselhos escolares abririam espaço para que essas diferenças fossem se não discutidas, pelo menos reconhecidas.

A nosso ver algumas das problemáticas que emergem das pesquisas realizadas, como baixa participação dos conselheiros e absentismo, dialogam com a dupla patologia que se verifica nas democracias participativas. Mas, se por um lado, o sistema de representação política está em crise, por outro cresce a participação dos cidadãos em outras esferas do espaço público.

Sani (2000, p. 890) destaca que a atuação voluntária dos cidadãos em organizações com objetivos e fins diversos constitui uma característica das sociedades contemporâneas. Essas organizações “têm uma tríplice função

principal: são fontes de estímulo político, servem de mecanismo de recrutamento e unem os indivíduos e os grupos primários às instituições e às diversas forças políticas”.

Não queremos aqui fazer apologia à participação apolítica dos cidadãos, mas destacar a possibilidade da escola, via gestão democrática, incorporar este tipo de participação sob a perspectiva da contra hegemonia.

A vinculação dos conselhos escolares à gestão democrática da escola pública traz em si uma perspectiva pedagógica não só para os atores sociais diretamente vinculados à escola, como também para a comunidade.

No que tange à gestão democrática nos alinhamos com Conti & Silva (2010) e Paro (2007) que veem a gestão democrática como um caminho não só para o estabelecimento de relações sociais paritárias entre os diferentes membros da comunidade escolar, mas também como um meio para a democratização da própria prática pedagógica e para pensar a educação de uma forma mais horizontalizada e participativa.

É importante salientar que o próprio caráter inconcluso de nosso processo de democratização dialoga com os resultados das pesquisas realizadas. Ele pode até obstaculizar, mas não elimina a potencialidade da escola e da própria gestão democrática em contribuir para a melhoria deste processo. É dentro dessa dinâmica que os conselhos escolares ganham relevância mais pelo que se propõem a fazer – participação política, do que pelo que realmente fazem.

Considerações não conclusivas

A adoção, ao final do século XX, de políticas públicas de educação voltadas para a democratização do acesso ao ensino obrigatório possibilitou a incorporação, ao sistema público de ensino, de atores sociais destituídos de capital cultural e social e, por que não dizer, econômico. Podemos afirmar que essas políticas trouxeram ganhos substantivos – em termos de escolarização – para uma parcela expressiva da população antes alijada do processo de escolarização, apesar do sistema público de ensino não ter conseguido aliar qualidade ao ensino ofertado.

As escolas públicas passaram a incorporar não só novos atores sociais em seus bancos escolares, como uma nova perspectiva de organização pedagógica e administrativa: a gestão democrática, a qual traz em sua concepção a noção de autonomia, autogestão e participação ativa dos atores

sociais. Um dos pilares para o estabelecimento da gestão democrática é a constituição de conselhos escolares, colegiado formado pela comunidade escolar e local. E apesar de previstos na LDB, os conselhos escolares tiveram sua normatização transferida para os sistemas de ensino.

Estudos e pesquisas convergem no entendimento de que o número de conselhos escolares vem se multiplicando no país e que não obstante a diversidade que os caracterizam, os diferentes conselhos apresentam alguns pontos em comum: (1) ausência de relações de paridade entre seus membros, (2) permanência da figura do diretor como o principal articulador/tomador de decisões e (3) exercício de funções mais fiscalizadoras do que propositivas.

Compreendemos que a realidade de funcionamento desses colegiados não estabelece as condições ideais para que funcionem como lócus de debate e de proposições, não só pelos problemas revelados pelas investigações, como também pelo fato de muitos terem que abarcar atividades e tarefas desvinculadas de sua concepção original.

No entanto, entendemos a existência de conselhos escolares como um ganho para a sociedade como um todo, pois mesmo que, em seu funcionamento, eles se distanciem do idealizado, sua articulação com a noção de gestão democrática e com a própria escola abre espaço para que neles se estabeleça uma dinâmica de aprendizagem e de reflexão. As próprias ações de formação de conselheiros escolares desenvolvidas pelo governo federal podem viabilizar que estes reflitam sobre seu papel e o do próprio conselho que integram e sobre a gestão democrática da escola. Se esta reflexão vai contribuir para que os conselhos assumam um perfil mais propositivo só o tempo dirá, no momento é importante não perder de vista que eles representam uma conquista e trazem em si uma proposta de pensar coletivamente a escola pública e de potencialmente adequá-la às demandas e às necessidades das camadas populares.

Referências bibliográficas

AGGIO, Alberto, (Org.). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Unesp, 1998. 201 p.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliações externas e ensino fundamental: do currículo para a qualidade ou da "qualidade" para o currículo? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 10, n. 4, 2012. Disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art3.pdf>>. Acesso em 13.jan.13.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

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.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

EARL, Lorna M. Assessment and accountability in education: improvement or surveillance? *Education Canada*, v. 39, n. 3, p. 4-6 e 47, 1999. Disponível em: <<http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/EdCan-1999-v39-n3-Earl.pdf>>. Acesso em 12 jan. 13.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 12ª ed. São Paulo: Edusp, 2007. 660 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993. 235 p.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2, p. 11-53.

IBGE. *Perfil dos municípios brasileiros, 2011*. Rio de Janeiro, 2012. 363 p.

MARQUES, Luciana Rosa. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, dez. 2012.

MEC. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares. *Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília, 2004. 61 p.

MOREIRA, Antonio Nilson Gomes et al. Conselhos escolares: impasses e desafios na construção da gestão democrática da educação. *Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia*. Fortaleza: Edições UFC, 2013, p. 125-161.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 13ª ed. [2008]. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: Reunião Anual da ANPed, 30. 2007, Caxambu. *Anais: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. Rio de Janeiro: ANPed, 2007.

RAMOS, Géssica Priscila; FERNANDES, Maria Cristina. Lutas, contradições e conflitos: a construção histórica do conselho escolar no Brasil. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 47-58.

RISCAL, Sandra Aparecida. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010, p. 23-45.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 2000.

SANI, Giacomo. Participação política. BOBBIO, Norberto et. al. *Dicionário de política*. Brasília: UnB, 2000. 2 v. v. 2.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 39-82.

SMITH, Adam. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

SOUZA, Donaldo Bello; CASTRO, Dora Fonseca. Gestão democrática da educação sob perspectiva comparada Brasil-Portugal: entre a exigência legal e a exequibilidade real. *Educ. Soc., Campinas*, v. 33, n.121, p. 1195-1213, dez. 2012.

TABORDA, Cleuza Regina Balan. Conselho escolar como unidade executora: padronização e nova atribuição. In: Seminário de Educação – Políticas Educacionais: Cenários e Projetos Sociais/UFMT, 2009, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

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

Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: lutas, conquistas, participação e mobilização da sociedade civil.

David Arcenio
Maria Cecília Luiz
Silma Cleris

*Uma reforma democrática ou uma ação democrática,
em geral, tem de ser feita não só com o
consentimento do povo, mas com suas próprias mãos.*

Z. Barbu

Introdução

Este capítulo tem como objetivo compreender como foi constituído o Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (GAFCE), e como este vem se articulando como sociedade civil, com foco no GAFCE do Estado do Rio de Janeiro.

O princípio de gestão democrática, defendido pelo GAFCE, no Brasil inteiro, é respaldado pelas legislações federais e pressupõe possibilitar momentos de participação nas decisões da escola com o objetivo de construir e conquistar, por meio desse espaço público, maior autonomia escolar, com vistas a atender aos anseios das comunidades escolar e local. O Conselho Escolar (CE) é um colegiado que visa articular a escola com a comunidade, representando uma instância privilegiada de discussão coletiva entre os representantes dos diferentes segmentos que compõem esse espaço. Com a intenção de fomentá-lo nas unidades de ensino, criou-se, inicialmente como uma proposta não institucionalizada, o Grupo Articulador que atua para fortalecer a participação no CE, com vistas ao diálogo e com possibilidade de exercício político de conselheiros.

Considerando que as comunidades escolar e local precisam participar do processo educativo e da construção de uma escola de qualidade, o desejo da nação, a perspectiva da participação surge como meio possível para

se atingir um modelo de gestão, em que a sociedade está representada de forma legítima, na construção de seu Projeto Político Pedagógico, por meio do conselho escolar. Percebemos aqui, a necessidade premente da existência e atuação de um grupo que articule ações por meio da implementação e do fortalecimento do conselho escolar.

A origem dos conselhos e como eles se configuram na sociedade civil

Antes de abordar a origem dos conselhos, de maneira geral, pontuamos o que se compreende por sociedade civil e seu universo. A expressão sociedade civil não é algo novo, e sabemos que alguns autores já explicitaram conceitos sobre seu significado. Contudo, ao utilizarmos tal expressão neste capítulo, evidenciou-se entendê-la como palco de ações coletivas em torno de propósitos e valores comuns a uma determinada coletividade humana, em que há certo grau de organização política e jurídica. Tal opção se deu devido ao entendimento de que os conselhos devem ser concebidos em espaços que não restringem suas decisões em lugares fechados, como em gabinetes, salas de prefeitos, secretários ou até mesmo a diretoria da escola, mas devem ser lugares públicos, abertos à sociedade civil para a participação. Entende-se que esta sociedade civil é composta por grupos de pessoas com interesses comuns que agem de forma coletiva para transformar sua realidade e, conseqüentemente, revelar sua postura política (GOHN, 2006).

Ao tratarmos da questão da sociedade civil, indicamos que suas formas institucionais diferem das formas do Estado, da família e do mercado; contudo, na prática, as fronteiras entre Estado, sociedade civil, família e mercado são indistintas e negociadas. Normalmente, a sociedade civil adota uma diversidade de espaços, atores e formas institucionais em que há diferentes graus de formalidade, de autonomia e poder. Comumente, a sociedade civil é povoada por organizações sociais como: instituições de caridade, organizações não governamentais (ONGs), grupos comunitários, entre outros.

Os conselhos foram idealizados para propiciar melhores resultados na gestão e na própria política pública. Seu princípio está relacionado com a democratização, isto é, os conselheiros aprenderem a respeitar e ouvir uns aos outros, principalmente no que se refere às suas opiniões. Pensar em conselho é refletir sobre a possibilidade de partilhar o poder, fazendo com que o mesmo não fique na mão de uma só pessoa, essa é a primeira prática

que deve ser desenvolvida, tornando-o um espaço de democratização (LUIZ; CONTI, 2007). Uma segunda perspectiva da sua origem é a existência de conflitos, pois não existem sociedades em que todos pensam e agem da mesma forma com interesses iguais. Portanto, os conselhos são espaços que possibilitam à sociedade expor suas diferenças (FARIA; MOREIRA; VERSOLATO, 2005).

Na escola isso se dá da mesma forma, isto é, quando se busca a partilha do poder e a decisão em conjunto, buscam-se espaços em que todos os envolvidos na instituição escolar discutam e transformem este ambiente, construindo uma perspectiva mais democrática. Para Faria, Moreira e Versolato (2005), podemos elencar alguns problemas relacionados aos conselhos, e estes acabam se resumindo em parte pela grande distância que existe entre a lei de criação e a realidade aonde funcionam. Os autores (Ibidem, 2005) destacam a questão da efetivação do conselho, pois não existem representação e participação efetivas se não houver a sociedade civil presente. Esse ponto está intimamente ligado à questão da representatividade e paridade, maneira como se organiza a democracia representativa, por meio de representantes de forma igualitária. Um exemplo de não representatividade que podemos citar está na própria participação e representação da sociedade civil nos conselhos escolares, que seriam os alunos e seus responsáveis (pais, mães, etc.). Infelizmente, a representatividade desse segmento é pouco efetiva, pois é comum não haver diálogo na escola entre os familiares e/ou responsáveis (às vezes, eles nem se conhecem), fragilizando essa representação.

Por isso, a importância da composição dos conselhos, com vistas à perspectiva da democracia nos colegiados. Faz-se necessário compor os segmentos dos conselhos com especialistas e leigos, pois isso tende a garantir a diversidade social, cultural e econômica do conselho, promovendo diálogo e a possibilidade de aprender com o outro. É importante destacar a garantia do respeito entre todas as partes, sem que exista discriminação. Podemos considerar como exemplo, novamente, o conselho escolar, que é um colegiado composto por diferentes pessoas que participam com o intuito de garantir a representação de gestores públicos e da população, com vistas à desconstruir preconceitos ao permitir o respeito mútuo e deliberar ações na escola com diversos olhares. Esse é um grande modo de garantir o respeito, a interação e as aprendizagens recíprocas.

Quando um conselho se constitui, faz-se necessário discutir essas questões, no intuito de não permitir que esse colegiado se torne uma simples reunião consultiva. Ele pode não ser deliberativo em tudo, mas é importante que tenha espaços de decisão nos quais seja garantido que o poder

público cumpra com suas responsabilidades. Pensar um conselho deliberativo – cujos jogos de interesses existem – significa refletir sobre a participação e a contribuição de tomadas de decisão coletiva, governo e sociedade civil, é conceber um conselho que elabora, fiscaliza e executa ações que melhore a qualidade social de todos.

Mobilização social e GAFCE: do que estamos falando

O Ministério da Educação incentiva a criação de comitês de mobilização social pela Educação por meio de pessoas envolvidas em ações locais que visam expandir o movimento e atingir outras localidades e pessoas. Os mobilizadores, nesse contexto, compõem todas as lideranças e os voluntários de diversos segmentos da sociedade que interagem de acordo com sua capacidade de sensibilizar, influenciar e definir diretrizes. Na Educação, por exemplo, educadores ou pessoas afins podem articular ações entre atores distintos com papéis e responsabilidades diferentes, mas complementares, com vistas a formar uma rede de proteção à criança e ao adolescente e, assim, garantir a todos o direito de aprender e de escolher sua trajetória educacional, uma lógica de mobilização social.

Em maio de 2008, o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE) teve sua origem com base nos fundamentos dos direitos humanos, da cidadania, da ética, da solidariedade, da inclusão e da tolerância. São vários os parceiros do Plano de Mobilização Social pela Educação, entre eles destacam-se: trabalhadores, empresários, profissionais liberais, membros de igrejas, estudantes, representantes de sindicatos e outras entidades de representação social, de organização não governamental (ONGs), de associações de bairro e comunitárias, e secretários estaduais e municipais de educação, etc. Todos esses cidadãos podem fazer parte das ações do Plano de Mobilização Social pela Educação, de acordo com o Ministério da Educação, mas o número de participantes ainda é pequeno, assim como a consciência de que o diálogo a respeito da Educação no Brasil, precisa ser estendido para toda a sociedade.

A mobilização social é uma forma de construir na prática o projeto ético proposto pela constituição brasileira: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político, mas ela acontece, de fato, apenas quando um grupo de pessoas, uma comunidade ou uma sociedade decide e age com um objetivo comum,

buscando, cotidianamente, resultados decididos e desejados por todos (TORO; WERNECK, 1996).

A participação de representantes das comunidades escolar e local nas deliberações político-pedagógicas, administrativas e financeiras da escola junto à equipe gestora está ordenada de forma legal no Brasil, por vários âmbitos: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 1996, pelo Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 10.172 de 2001 e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2013. Estas legislações, bem como seus ordenamentos jurídicos, são compostas de ações democráticas, além de priorizarem decisões coletivas na definição de objetivos e prioridades para a escola pública, com vistas à qualidade do ensino e aprendizagem.

Para Gohn (2008), o movimento social, como um sujeito social coletivo, não pode ser pensado fora de seu contexto histórico e conjuntural. As identidades são móveis, variam segundo a conjuntura. Há um processo de socialização da identidade que vai sendo construída:

Os sujeitos dos movimentos sociais saberão fazer leituras do mundo, identificar projetos diferentes ou convergentes, se participarem integralmente das ações coletivas, desde seu início, geradas por uma demanda socioeconômica ou cultural relativa, e não pelo simples reconhecimento no plano dos valores ou da moral (GOHN, 2008).

Para Toro e Werneck (1996) não se faz mobilização social com heroísmo. As mudanças são construídas no cotidiano por pessoas comuns que se dispõem a atuar coletivamente, visando alcançar propósitos compartilhados.

O Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (GAFCE) foi idealizado pelos consultores do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), devido à necessidade de articulação de técnicos de secretarias da educação que participavam do Encontro Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (em Brasília), e que reclamavam que, ao retornarem aos seus municípios, não possuíam mobilização e, conseqüentemente, não propiciavam ações. Estes educadores tinham um sentimento de “estar sozinho” e ficavam desmotivados para fortalecer o CE. Desta forma, a criação do GAFCE surge para possibilitar o ajuntamento e/ou congregação de esforços destes técnicos, substituindo solidão por união de pessoas com o mesmo ideal.

De acordo com Toro e Werneck (1996), os processos de mobilização passam por dois momentos. O primeiro é o do despertar do desejo e da

consciência da necessidade de uma atitude ou mudança; e o segundo, é o da transformação desse desejo e dessa consciência em disposição para a ação e na própria ação. Dessa forma, tal percepção de necessidade de mudança e disposição para agir ficou evidente quando houve a proposição da criação de um Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Naquele momento, a articulação e o fortalecimento do CE caracterizavam-se por ser o objetivo a que se prendia alcançar. Segundo Toro e Werneck (1996), isso é o imaginário, é a explicitação de um propósito que sintetiza o que desejamos de forma atraente e válida. O imaginário expressa o sentido e a finalidade da mobilização e, além disso, reflete certo consenso coletivo, em que todas as diferenças são preservadas e respeitadas. Um processo de mobilização social tem início quando uma pessoa, um grupo ou uma instituição decide iniciar um movimento no sentido de compartilhar um imaginário e o esforço para alcançá-lo. Esse é o primeiro passo no planejamento de um processo de mobilização social: a explicitação de seu propósito.

Esse mesmo propósito está diretamente ligado à qualidade da participação alcançada e, é, possivelmente, uma das justificativas para a concretização efetiva do GAFCE em vários estados brasileiros, como veremos mais à frente.

Articulação da sociedade civil na criação do GAFCE

Para Toro e Werneck (1996), além de se compartilhar um imaginário, o processo de mobilização social tem início quando uma pessoa, um grupo ou uma instituição decide compartilhar esforços para alcançá-lo. A coletivização é o sentimento e a certeza de que aquilo que se faz, em um determinado campo de atuação, está sendo feito por outros da mesma categoria, com os mesmos propósitos e sentidos. É a coletivização que dá estabilidade a um processo de mobilização social.

Nesse contexto, a ideia da criação de um Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares foi concebida a partir da contribuição de cada um dos envolvidos, todos se reconheciam no Programa. Aos poucos o GAFCE foi se constituindo por pessoas, em seus locais de trabalho, pois estas começaram a dar vida, forma e movimento ao grupo, não foi uma proposta pronta, dada pelo PNFCE aos municípios e estados.

O incentivo inicial de formar um grupo articulador, feito pelos consultores do PNFCE, foi apenas o início de um movimento que começou a ser organizado em diversos municípios e a incorporar as diversidades culturais

e políticas deste país continental. Cada GAFCE foi constituindo-se conforme a identidade dos grupos, das cidades, dos estados. As dimensões que os GAFCEs atingiram foram espantosas, pois se esperava, a princípio, grupos articulados em nível municipal, com vistas a agregar mais pessoas da sua cidade e fortalecê-los, ganhar forças para implantar os conselhos escolares, mas, com o passar do tempo, outras experiências sugeriram e os estados começaram a se organizar na perspectiva intermunicipal, possibilitando outro nível de potencialidade para as ações do CE.

Neste contexto, aquilo que foi originalmente pensado tomou dimensões maiores, e não se tinha ideia do movimento que causaria em alguns estados brasileiros. A ideia dos GAFCEs não se limitava à articulação nacional, estadual ou municipal, mas à articulação do fortalecimento do conselho escolar. O propósito do grupo articulador era agregar pessoas que estavam interessadas em articular-se, podendo, assim, serem pessoas participantes de conselhos ou instituições. Esse interesse parte de cada um, com motivações diferentes com ideais comuns. De acordo com o Caderno 12 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2009), a composição de grupos articuladores tem como base e sustentação a sensibilização e o envolvimento de pessoas. Buscou-se, nesse processo, não convencer alguém de uma verdade, mas objetivou-se envolver, sensibilizar pessoas das comunidades escolar e local, com o compromisso de criar uma forma de direção política e educacional diferente para a escola.

Para a criação dos grupos articuladores foram elencados alguns procedimentos que incluem a convocação de todas as pessoas da comunidade escolar e representantes da comunidade local para um encontro, cujos objetivos deveriam ser: compartilhar a ideia do CE; e discutir a melhor forma de constituir o grupo articulador – quantidade, representatividade por segmento e forma de escolha desses representantes – (BRASIL, 2009).

Sugeriu-se que o grupo articulador deveria ser constituído a partir das referências e deliberações compartilhadas em encontros presenciais. Ao aferir que os encontros eram importantes, e em se tratando da comoção e envolvimento de pessoas, alguns cuidados ainda deveriam ser tomados. Acreditamos que esse “cuidado” significa realizar ações, como: preocupação com a data e o horário, com o objetivo de garantir a participação do maior número de pessoas no encontro; convidar as pessoas de forma que compreendam que o encontro serve para discutir a formação de um grupo articulador para criação e movimentação do conselho escolar; garantia de espaço, e uma condição em que as pessoas se sintam bem acolhidas para

essa discussão; exposição do diagnóstico da situação em que a escola e o município se encontram, articulando, com esse diagnóstico, os motivos que justificam a necessidade de criação e movimentação do conselho escolar como estratégia de gestão, pelo público que se encontra envolvido no cotidiano da escola; e, decidir com todos os presentes as melhores possibilidades de envolvimento de todas as pessoas da comunidade escolar e local no processo de criação do conselho escolar.

Hoje, após quatro anos da ideia inicial, temos a institucionalização do GAFCE, por meio das resoluções 45¹ e 55² do Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação (FNDE), que são consideradas um grande avanço e a base legal na formação de coordenações estaduais para obtenção de cursos de formação continuada para conselheiros escolares, no âmbito do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

A resolução/CD/FNDE n° 45 de 24 de setembro de 2012, estabelece orientações, diretrizes e critérios para a implantação e a execução de formação continuada, bem como orientações e diretrizes quanto à assistência financeira destinada às instituições federais de ensino superior para a oferta de cursos de formação de técnicos das secretarias de educação e para conselheiros escolares. Já a resolução/CD/FNDE n° 55 de 27 de dezembro de 2012 estabelece orientações, diretrizes e define critérios e procedimentos para a concessão e pagamento de bolsas aos integrantes da rede de tutoria dos cursos de formação continuada para conselheiros escolares e conselheiros municipais de educação, também no âmbito do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho).

Segundo Toro e Werneck (1996), o processo de mobilização perpassa pelo desejo de mudança e pela ação; e eles podem estar acontecendo de forma diversificada, em públicos diferentes. Enquanto um está despertando, o outro já está agindo e serve de referência e estímulo para quem está começando. Assim, não existem regras para instituir um GAFCE, ou para mantê-lo em ação, mas, sim o saber negociar. Um dos grandes desafios é manter o GAFCE como

1 Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3842resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-24-de-setembro-de-2012>. Acesso em 26 out. 13.

2 Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3842resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-24-de-setembro-de-2012>. Acesso em 26 out. 13.

movimento, mesmo após sua institucionalização, uma vez que a ideia original do GAFCE é sempre agregar e gerir democraticamente, independente dos distintos partidos, projetos e interesses existentes na sociedade civil e no governo.

Vários setores relativos às áreas sociais, inclusive o sistema educacional, estão cada vez mais descentralizados e abertos – fruto de demandas e pressões da sociedade civil, conquista dos movimentos sociais organizados. Mas possibilitar espaços apenas não basta, eles têm que ser qualificados; se não houver sentido de emancipação, com projetos que objetivem mudanças substantivas e não instrumentais, corre-se o risco de ter espaços ainda mais autoritários do que já eram quando centralizados.

O fato de existir um GAFCE no município, não garante que os conselhos escolares estejam fortalecidos e em bom funcionamento. Assim, vários procedimentos e cuidados devem ser tomados para que se organize o processo de criação do CE. A construção de uma escola pública de qualidade, democrática e com sustentabilidade em seus processos gerenciais só é possível a partir do fortalecimento dos mecanismos que viabilizam a participação de todos. Os conselhos escolares articulados tornam-se importante instrumento dessa construção. Vários outros exemplos poderiam ser citados aqui, referentes aos GAFCEs que existem no Brasil, relataremos, neste capítulo, a trajetória do GAFCE do Rio de Janeiro.

Trajетória do GAFCE do Estado do Rio de Janeiro: lutas e conquistas

A trajetória do GAFCE/RJ desde sua criação – no ano de 2009, durante o II Encontro de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – é marcada pela vontade de um grupo pioneiro de técnicos de secretarias municipais de Educação e do setor de Educação Básica da extinta Representação do MEC no Estado do Rio de Janeiro (REMEC/RJ).

O GAFCE/RJ começou a reunir-se mensalmente na REMEC/RJ, a partir de 12/08/2010, para atender à proposição do PNFCE. Estiveram reunidos, no Palácio Gustavo Capanema, para a primeira reunião, 19 municípios: Angra dos Reis, Barra Mansa, Belford Roxo, Cabo Frio, Campos dos Goytacazes, Duque de Caxias, Itaboraí, Macaé, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Nova Friburgo, Petrópolis, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Teresópolis, Volta Redonda. Estes 19 municípios, representados pelos seus articuladores, uniram-se em torno de um ideal democrático de participação da comunidade escolar em prol da melhoria da Educação.

Este grupo assume o compromisso de se reunir mensalmente para estudar, compartilhar experiências e colaborar com os demais municípios do estado a conhecer, implantar e, sobretudo implementar os conselhos escolares nas unidades escolares fluminenses. No início ficou acordado que todos os representantes dos diversos municípios deveriam encontrar-se periodicamente e, a partir da primeira reunião, estava formalizado o “Grupo Articulador do Estado do Rio de Janeiro – GAFCE/RJ.” A primeira ação estabelecida foi sensibilizar as secretarias municipais de Educação do entorno. Na segunda reunião, ficou estabelecido, como estratégia para atingir esse objetivo, que deveriam atuar em fóruns regionais, e que as secretarias municipais de Educação deveriam, por meio de seus articuladores, unirem-se para um trabalho integrado voltado para o fortalecimento da gestão democrática, por meio dos conselhos escolares. Uma importante estratégia para otimizar o trabalho foi organizar as ações por regionais no estado, podendo assim fazer um melhor acompanhamento do processo. Os articuladores dessas regionais ficaram encarregados de visitar as secretarias de Educação das mesmas e apresentar o programa. Como em algumas regiões ainda não tínhamos representação do GAFCE, organizamos um grupo de trabalho com alguns dos articuladores para atender a estes locais.

Destacamos que, quando regressamos para as secretarias de Educação, depois do II Encontro Nacional, não tínhamos ideia de como iniciaríamos a organização de nossas atividades, por quais caminhos deveríamos seguir e não nos demos conta, em nenhum momento, da necessidade de organizarmos um plano de ação ou projeto. Todas as atividades elencadas aqui foram sendo propostas durante as reuniões do GAFCE/RJ e organizadas de maneira solidária, em que cada um colaborava com sua opinião e experiência pessoal. Uma das dificuldades, que logo foi percebida, estava relacionada à falta de estrutura e de pessoal para alavancar tantas ações. Como logo de início um grupo passa a participar da maioria dos encontros, ficou clara a necessidade de uma coordenação, ainda que não oficial.

O GAFCE/RJ tem atuado como agente motivador para este novo espaço de participação cidadã em todo o território fluminense, tendo como grande diferencial integrar todos os municípios do estado, respeitando a diversidade sociocultural e as especificidades de cada região.

Realizou-se o I Fórum da Baixada Fluminense, fruto de ações articuladas na Baixada Fluminense, Região Norte do estado. O encontro se deu devido à forte articulação dos municípios, em que cada um, dentro de suas possibilidades, apoiou o município de Nova Iguaçu, local em que se deu

o evento, provendo o material necessário para que tudo ocorresse bem. Na ocasião, reuniram-se conselhos dos seguintes municípios: Nova Iguaçu, Itaguaí, Seropédica, Magé, São João de Meriti, Mesquita, Queimados, Nilópolis, Belford Roxo e os integrantes do GAFCE de Macaé, Cabo Frio, Nova Friburgo e Volta Redonda.

A partir daí foram organizados os fóruns da Região Litorânea, Região Sudoeste, Araruama, Volta Redonda, Resende, Petrópolis, Itaboraí, sempre garantindo a participação dos municípios do entorno. Outros encontros foram acontecendo em todas as regiões do estado do Rio de Janeiro.

O grande protagonista para que todas essas ações acontecessem foi o “trabalho coletivo”, o regime de colaboração, pois nenhum dos municípios sozinho poderia custear os eventos que, na grande maioria, receberam quase quinhentos participantes. O grande esforço pessoal de alguns articuladores também merece destaque, e por meio da colaboração de cada um temos uma história para relatar. Entendemos que na história da educação a palavra ruptura precisa ficar no passado, pois dentro dessa nova concepção participativa, a palavra continuidade é mais adequada, transformando toda a perspectiva da participação.

Foi exatamente durante a preparação do I Encontro Estadual de Conselhos Escolares que houve a consolidação da união do Grupo Articulador Carioca, que paulatinamente se tornou Fluminense, pois os municípios uniram-se para a realização deste marco histórico. Cada município participou para o êxito do Encontro Estadual, por meio de visitas dos articuladores aos municípios que ainda não conheciam o GAFCE. Esta ação denominou-se “a peregrinação” em busca de cooperação. Vale salientar que, na maioria das secretarias municipais Educação e do estado, os representantes foram recebidos e atendidos em suas solicitações, ainda que os dirigentes aparentassem relativa surpresa sobre os avanços do programa, pois a maioria ainda via o mesmo como algo burocrático, não dinâmico.

O GAFCE/RJ fortaleceu-se mais ainda a partir deste I Encontro Estadual e da participação de seus membros nos encontros nacionais, em Brasília, nas formações e cursos oferecidos pelas universidades federais, a ponto de se tornarem mais eficientes articuladores, palestrantes, mediadores de debates, e articuladores do tema Gestão Democrática e Conselho Escolar. Com relação aos cursos de formação, a princípio, tivemos a Universidade de Brasília e Universidade Federal de São Carlos/SP como responsáveis. Mas, a partir de 2013, a oferta dos cursos de extensão a distância Formação Continuada em Conselho Escolar pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

proporcionou um maior incentivo ao fortalecimento da Gestão Democrática no Estado, por meio da capacitação de um grupo maior de técnicos de secretarias e docentes. Outras experiências que devem ser registradas são as parcerias estabelecidas pelo grupo articulador com os Comitês de Mobilização Social pela Educação, União Nacional de Conselhos Municipais de Educação, Universidade Federal Rural Fluminense, Universidade Federal Fluminense, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, Ministério Público do Rio de Janeiro, e outros. Essas parcerias fizeram ecoar a voz do GAFCE por todos os espaços de educação no estado e trouxeram grandes reflexões sobre colaboração e regime democrático.

Respeitar a especificidades regionais, a diversidade socioeconômica e cultural e, ainda, compreender todo o caráter político destas localidades foi, e ainda é, o grande desafio para o GAFCE/RJ, pois, os articuladores têm o tempo todo este grande desafio diante de si. Não compreender ou respeitar estas singularidades pode fazer com que as ações de fortalecimento do conselho escolar em determinada cidade não ocorram. Porém, ao organizarmos em parceria com os municípios um encontro com conselheiro ou técnico de secretaria de Educação, vemos mudanças bastante significativas, com relação à “montagem do conselho”, expressão bastante usada em relação à organização dos colegiados.

Os convites ao GAFCE/RJ começaram a surgir de todas as regiões do estado. As reuniões mensais passaram a ser itinerantes, aumentando sobremaneira a abrangência das ações no território fluminense, fazendo surgir diversos Encontros Regionais de Conselho Escolar, com a participação da Coordenação Nacional dos Conselhos Escolares, colaboradores do Ministério e outros convidados.

O trabalho desenvolvido pelo grupo de articulação pode ser entendido como uma ação permanente de acompanhamento e fortalecimento dos conselhos escolares do estado Rio de Janeiro que vem fazendo com que localidades distantes da capital possam estar integradas às ações de apoio e assessoria aos Conselhos Escolares. Nesse caso, os municípios do interior do estado, muitos deles com menos de cem mil habitantes, possuem perfil diferente, construídos em virtude de suas peculiaridades.

O GAFCE/RJ teve com meta apresentar o conselho escolar como parceiro da gestão democrática, e propor um projeto político pedagógico capaz de construir ações a partir da realidade local, garantindo não só o apoio ao educando bem como sua entrada, permanência e sucesso na aprendizagem

escolar e, ao mesmo tempo, o conselho deve estar ao lado da escola, zelando para que a mesma seja reconhecida pela comunidade como espaço social de construção acadêmica e também de preservação cultural, diferentemente de sua atuação na maioria das cidades do interior.

Houve casos em que dirigentes municipais de educação e também gestores de escolas públicas das cidades do interior acreditavam que, por estarem em situação hierarquicamente superior, a existência do conselho escolar não era necessária, e que a decisão dos caminhos da escola deveria ficar nas mãos de poucos, de preferência do gestor que, na maioria das vezes, era cargo de confiança do secretário municipal.

A função do GAFCE/RJ foi criar estratégias de sensibilização e esclarecer a todos o direito de participação garantido por lei e que, portanto, deve ser respeitado. Foi trabalhada a ideia de conselho escolar não apenas como o colegiado que acompanha e fiscaliza a utilização das verbas públicas, mas como espaço garantido para todos aqueles que compõem as comunidades escolar e local, com participação e representação de diferentes segmentos nas decisões da escola.

Este ainda é um caminho em construção, pois a resistência encontrada nas grandes metrópoles do estado também é percebida nos municípios menores. A importância dos encontros de conselheiros organizados nestas regiões e municípios é o que tem oportunizado um novo olhar sobre a gestão escolar e o sentimento de empoderamento dos protagonistas deste espaço público. A cada novo encontro, ouvimos relatos que nos estimulam a continuar, como: “agora sabemos o que o conselheiro faz, e isso não significa somente assinar prestações de contas”. Isso nos motivou e motiva a continuar a jornada.

Considerações Finais

Este capítulo teve como objetivo central apresentar o Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – GAFCE, sua origem, constituições e como ele vem desenvolvendo seu trabalho no Rio de Janeiro. Assim, tivemos oportunidade de fazer um panorama do GAFCE, vislumbrando os motivos que contribuíram para o crescimento, multiplicação e sucesso destes grupos, assim como a despreensão daqueles que incentivaram sua criação, uma vez que a preocupação inicial era elaborar algo que pudesse fortalecer os CEs, sem imaginar as dimensões que o Grupo Articulador alcançaria. O

GAFCE surgiu com a intenção de criar e movimentar o conselho escolar, e se consolidou por meio da participação de todos aqueles que tinham interesse pelo movimento, principalmente, os que estavam promovendo o fortalecimento deste colegiado.

A criação do Grupo Articulador (GAFCE) resultou em diversas conquistas, em especial o frequente e intenso contato entre vários CEs, que incentiva a troca de experiências e colaborações e culmina em resultados positivos na educação em diversas regiões do país. As reivindicações dos CEs vão além da busca por condições satisfatórias de materiais, infraestrutura da escola, valorização efetiva dos profissionais da educação, entre outras funções tradicionalmente aceitas no país. Por meio de decisões que refletem a pluralidade de interesses e visões entre os diversos segmentos envolvidos, os CEs não só alimentam a boa prática escolar, como também transformam esse ambiente. Promover a participação e mobilização da sociedade civil é extremamente necessário, e a compreensão da organização e funcionamento dos Conselhos Escolares pelos envolvidos, trouxe resultados para além do espaço escolar. A perspectiva sempre foi efetivar a gestão democrática nas escolas com participação, descentralização, transparência e compromisso; estas ações vêm, aos poucos, consolidando esse movimento civil.

Atualmente, o GAFCE/RJ tem representação em mais de 84% do território fluminense e durante o III Encontro Estadual de Conselhos Escolares, após a organização de regimento e processo eleitoral democrático, foi empossada a primeira coordenação estadual, passando a ser uma coordenação institucionalizada pelo Ministério da Educação. As eleitas foram as professoras: Silma Cleris – articuladora do município de São João de Meriti, eleita coordenadora – e Aparecida Alves – do município de Nova Iguaçu, vice-coordenadora.

Tanto nas escolas urbanas quanto nas de zona rural, de ilhas e outras, a necessidade de construir a cultura de participação da gestão escolar é muito necessária, pois de um modo geral ambas entendem a gestão como sendo de um só indivíduo nomeado pelo poder público para exercer a autoridade suprema sobre determinado grupo ou espaço. Infelizmente, acreditamos que a própria comunidade ainda não se reconhece como pertencente daquele espaço, mas todas estas questões têm sido pauta dos encontros que se tornaram parte das ações das maiorias das secretarias de Educação pelo Estado.

Um dos resultados de maior visibilidade alcançado foi o reconhecimento e apoio às ações do GAFCE/RJ pelo Ministério Público do Estadual, pois

temos hoje o reconhecimento da necessidade de fortalecer e dar publicidade à existência dos conselhos escolares bem como garantir o espaço para sua atuação em toda a rede pública no estado. Outra importante construção é a coordenação estadual do Rio de Janeiro, para possibilitar o Curso de Formação para Conselheiros Escolares, dando um formato institucional ao trabalho e constituindo novos parâmetros para a consolidação dos conselhos e atuação dos conselheiros pelo estado.

Ao concluirmos, precisamos reconhecer que ainda há muito que se fazer, como compartilhar experiências e ouvir o outro, num constante exercício democrático de construção da cidadania no espaço escolar. O GAFCE/RJ tem, neste ponto, apontado possibilidades reais. Entendemos ser o conselho escolar o órgão legitimador desta construção e o Grupo Articulador de Fortalecimento, o meio de apoio e assessoria mais próximos das secretarias municipais e estadual de Educação. Nessa jornada, temos apertados laços de convivência que levaremos sempre conosco e que são a referência para a constituição tão singular deste grupo de trabalho. Sob o nosso ponto de vista, o GAFCE/RJ constitui o que fazemos e o que somos, mesmo que ainda estando em construção, pois a democracia tem como princípio o “processo”, que deve se constituir pelas mudanças das práticas cotidianas da escola, e não como um “produto” (LUIZ; RISCAL; RIBEIRO JUNIOR, 2013). 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.

Isso não significa que hoje os GAFCEs, tanto do Rio de Janeiro como outros em âmbito nacional, encontram-se sem obstáculos a serem suplantados, visto que pela própria perspectiva da filosofia política algumas concepções não democráticas no Brasil ainda são fortemente enraizadas. Identificamos o GAFCE como um fruto – um grupo que se consolidou, resultou em algo –, mas ao mesmo tempo como uma semente – algo que está em processo, portanto deve crescer e estar em movimento, como deve ser a democracia. Existe uma mobilização da sociedade civil por meio do GAFCE. Esse grupo de pessoas acredita e age com objetivos comuns, portanto, segundo Toro (1996), representam uma mobilização civil. Sua continuidade e/ou superação de futuros desafios dependerá do significado que o GAFCE atribuir à causa e à permanência de metas, que, hoje, se constitui em algo coletivo.

Referências bibliográficas

BARBU, Z. *Psicología de la democracia y de la dictadura*. Trad. Noemí Rosenblat. Buenos Aires: Paidós, 1962.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 29 mai.13.

_____. PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em 29 mai.13.

_____. PNE (Plano Nacional de Educação) de 2011-2020. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 29 mai. 13.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselho escolar e sua organização em fórum / elaboração* Cefisa Maria Sabino Aguiar [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2009. 95 p.

FARIA, H.; MOREIRA, A.; VERSOLATO, F. (Orgs.) *Você quer um bom conselho? Conselhos municipais de cultura e cidadania cultural*. São Paulo: Instituto Pólis, 2005. 128 p.

GOHN, M. da G. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008.

LUIZ, M. C.; CONTI, C. Políticas públicas e gestão democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. In: *Educação: Teoria e Prática*. V. 17, n. 29, jul-dez/2007, p. 33-50.

LUIZ, M. C.; RISCAL, S. A.; RIBEIRO JUNIOR, J. R. Conselhos Escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola. In: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. *Conselho Escolar e diversidade: por uma escola mais democrática*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013.

TORO, A. J. B.; WERNECK, N. M. D. *Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Recursos Hídricos e Amazônia Legal; Secretaria de Recursos Hídricos; Associação Brasileira de Ensino Agrícola Superior (ABES), UNICEF, 1996.

Algumas considerações sobre participação juvenil e conselho escolar

Swamy de Paula Lima Soares

Introdução

Um dos temas mais debatidos e defendidos na análise dos conselhos escolares diz respeito à participação dos diversos segmentos que o compõe, em especial a participação dos estudantes. Tema debatido porque, obviamente, a participação aparece como o elemento central ao se discutir conselhos, entendidos como um fundamental colegiado para a gestão democrática da educação. Defendido na medida em que podemos visualizar uma espécie de comoção generalizada sobre a necessidade de participação dos estudantes, ainda que na prática tal intenção se limite ao discurso, em detrimento à prática de reconhecimento desses sujeitos (os estudantes) como efetivos partícipes dos rumos traçados pela escola. Nestes casos, surgem alguns problemas. Ainda que minhas observações careçam de maior detalhamento empírico, parece claro que há uma dificuldade da escola em compreender quem é esse jovem, com quem ele interage, e como pensar sua presença como ator social dentro da instituição.

De fato, a escola é uma instituição conservadora que, nos dizeres do famoso e ainda influente sociólogo francês Émile Durkheim (influência encontrada mais nos corações docentes do que propriamente nos livros de pedagogia), se preocuparia primeiramente em formar o ser social. Como guardiã da cultura e dos valores caros à sociedade em que se insere, a escola

tendencialmente vê o aluno como uma espécie de sujeito a ser ensinado, e não necessariamente como ator social na instituição. Falo isso sem críticas ressentidas, mas como “quase” constatação da natureza conservadora da escola (e esclareço que rejeito o tom “ofensivo” que a palavra “conservador” tem ganhado na sociedade brasileira contemporânea), que de certa forma elevou o status do estudante ao de sujeito (por ser o centro da ação pedagógica), mas não o considerou ator. Valho-me aí de uma antiga distinção entre o sujeito – que têm na individualidade e na subjetividade sua chave de interpretação – e o ator, que sugere a atuação coletiva em um determinado espaço social. Em outros termos, parece que a escola avançou significativamente na consideração do estudante como sujeito da pedagogia, mas não ainda como ator importante dos processos políticos desenvolvidos nessa instituição. Portanto, surge uma pergunta quando falamos em participação estudantil: se a participação é uma atuação pública e política, como ficam os jovens que são pouco reconhecidos como atores sociais dentro da escola?

O questionamento ora colocado nos impõe o cuidado analítico de caracterizar aspectos da juventude que hoje ocupa espaço nas nossas instituições de ensino. Nesse caso, esse texto, de caráter ensaístico, não tem a pretensão de explorar as pluralidades que compõem esse segmento populacional, muitas vezes designado de “juventudes”, conforme uma consagrada expressão utilizada no campo sociológico, mas talvez identificar elementos que nos ajudem a questionar a posição desses jovens na escola e como temos nos afastado (ou não) de um efetivo diálogo que possa favorecer a participação desses atores. Essa será a tônica da primeira seção deste trabalho. As seções seguintes tratarão da participação política dos jovens e como outros espaços (como os virtuais, por exemplo) têm ganhado visibilidade naquilo que poderíamos chamar de novas formas de participação política. Por fim, nos momentos finais apresentaremos nossos questionamentos sobre/para o conselho escolar. Nossa hipótese é que grandes desafios se impõem a esse colegiado em lidar com o jovem como ator social, afastando o paradigma do “aluno” e colocando no centro a potencialidade da ação política dessas pessoas. Deixarei maiores polêmicas para os momentos finais do texto. Antes, contudo, uma pequena nota de esclarecimento. Não estamos imunes à realidade de diversos Estados e municípios que contam com a participação de crianças nos conselhos escolares, em geral a partir dos 9 anos de idade. Nossas argumentações não se direcionam especificamente ao público infantil, mas podem ser estendidas a ele por opção do leitor. Em outros termos, se defendemos a tese de que a participação dos jovens nos

conselhos precisaria ser olhada a partir de um outro prisma, não mais na visão do jovem como aluno, mas sim de ator social, a relação com as crianças também pode ser problematizada. Contudo, parece que nesse caso há certos detalhes (que alimentam tantas outras polêmicas) que, nesse momento, não caberia explorar a contento.

Juventude(s): conceitos, convergências e divergências

O recorrente emprego do termo juventude no plural (juventudes) revela as diversas possibilidades na compreensão e definição do conceito, como sugere o título de um texto de Pierre Bourdieu¹. O entendimento do que viria a ser a juventude expressa uma complexa relação com os fenômenos sociais de certo período histórico. Dessa forma, boa parte da literatura sobre o tema procura entender a juventude como um fenômeno plural, relacionado com os distintos conceitos locais onde possivelmente se encontraria o sujeito central da “juventude” – o jovem. Nessa linha interpretativa, dificilmente a juventude poderia ser caracterizada por um viés, por um conceito universal.

Esclarecemos, contudo, que essa visão “social” sobre juventude durante um bom tempo não foi hegemônica, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto em relação ao “senso comum”. Podemos encontrar diversas menções à juventude como uma espécie de idade de transição, não estando situada na fase/idade da infância e nem completamente imersa no mundo adulto. As características ligadas à transição também ganharam força a partir de estudos que focavam a ideia de maturação social para a vida adulta, que teria como principal característica momentos de instabilidade, típicos de uma espécie de “idade do vir a ser”². Contudo, podemos observar que os marcos que definem o conceito de “transição” são variáveis, sendo, em certa medida, menos estáveis do que alguns propagam.

A contribuição antropológica para este debate se tornou decisiva. Como afirma Bourdieu (1983), as culturas estabelecem marcos que definem o percurso e o papel das pessoas em uma dada estrutura social. Em algumas organizações sociais, a transição para a vida adulta, ou seja, o marco que

1 BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra! *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

2 Cabe registrar que o conceito de juventude, como fase de transição, foi influenciado pela análise psicológica, disciplina pioneira na inserção da juventude como objeto de estudo. O conceito de maturação também tem forte influência da biologia.

simbolicamente definiria quando e como alguém chega a esse “papel” (o ser adulto), poderia ser vislumbrado a partir de certos ritos, certas ações socialmente referenciadas. Tradicionalmente, pensando o contexto das sociedades ocidentais contemporâneas, a vida adulta poderia ser caracterizada como uma vida autônoma. A sociedade do trabalho definiu a autonomia a partir de seu sentido econômico. Ser adulto, neste modelo, é ser alguém economicamente sustentável. Ser jovem, pelo contrário, é ser alguém que ainda não conseguiu a autonomia.

O maior problema em definir a juventude unicamente como um grupo em transição é o eterno “vir a ser”, uma espécie de “não lugar” da vida social. Outra dificuldade no conceito de transição é definir o seu início e, principalmente, o seu fim. Os marcos sociais tradicionais que definiam o conceito de ser adulto – ser “maduro” – não estariam tão “sólidos” como se imaginava anos atrás. Portanto, os pilares do trabalho e remuneração, da saída da casa dos pais e da maturidade emocional (geralmente vinculada ao modelo de casamento monogâmico), não poderiam ser vistos como rigorosos marcos sociais que definem o adulto e o não adulto (o vir a ser, o jovem). Evidentemente, tais mudanças se relacionam diretamente com a história. Antonio Gramsci já analisava, em texto datado de 1934, intitulado “Americanismo e Fordismo”, que os padrões culturais que definiam o bom homem do início do século XX, como o casamento e a estabilidade no emprego, eram resultado da grande engenharia capitalista/fordista que colocava, por exemplo, os Estados Unidos da América à frente dos países europeus na corrida do capital que caracterizava o início do século XX; em outros termos, os padrões culturais eram funcionais à forma de organização das empresas, orientadas para a maximização do trabalho do empregado e controle de suas ações fora da fábrica (GRAMSCI, 1988). O modelo de adulto era funcional ao capital. As mudanças sociais contemporâneas colocam em cheque esses “pilares” culturais que durante anos sustentaram os padrões de comportamento do mundo adulto na sociedade capitalista. Consequentemente, questionam-se os marcos definidores da transição da juventude para uma fase, digamos, mais madura.

A ideia de transição, contudo, não pode ser descartada plenamente das discussões sobre juventude, pelo contrário. Chamamos a atenção apenas ao fato de que sua principal fragilidade consiste em definir a juventude por aquilo que ela não é e não por aquilo que ela é. Precisáramos de outros elementos conceituais que pudessem esclarecer quais as características da juventude e quais os caminhos de análise poderíamos desenvolver para

compreendê-la à luz das transformações sociais contemporâneas. Em outras palavras, caberia perguntar o que caracterizaria aquilo que estamos chamando de juventude nos dias de hoje.

Karl Mannheim questionou uma pretensa competência dos referenciais biológicos para a discussão da juventude, incluindo questões – como o conceito de geração – que requeriam outro olhar para a análise da condição juvenil. Destaca-se a crítica feita por Mannheim aos positivistas em seu artigo “O problema das gerações” de 1928. Segundo o autor, os positivistas reduzem o debate das gerações a questões meramente biológicas e/ou cronológicas (WELLER, 2007). No entendimento do sociólogo, as gerações estariam no campo das formas comuns ou aproximadas de vivências, de compartilhamento de experiências históricas entre pessoas. Nesse caso, muito mais do que uma simples descrição das delimitações etárias, as gerações se vinculam às experiências sociais e históricas. As problematizações de Mannheim levaram-no a analisar a questão das gerações considerando os movimentos de irrupções, intimamente ligadas aos processos de renovação cultural e de valores de uma geração em relação à outra. Neste sentido, o autor percebe a juventude como portadora de um potencial de criar o novo, uma espécie de “agente mobilizador”, ainda que tal potencialidade não se traduza, necessariamente, na adoção de uma postura conservadora ou progressista frente à sociedade que a precedeu.

De pronto, aguarda-nos uma armadilha. Quando eu era jovem, vigorava a crença de que a juventude é progressista por natureza. Provou-se ser isso uma falácia, ao aprendermos que os movimentos conservadores ou reacionários podem também desenvolver movimentos de juventude. Se afirmarmos que a juventude é um agente revitalizante na vida social, será de bom alvitre indicar muito claramente aqueles elementos da adolescência que, se mobilizados e integrados, auxiliarão a sociedade a tomar uma nova orientação (MANNHEIM, 1975, p. 94).

Muito mais do que estigmatizar a juventude como sendo essencialmente conservadora ou progressista, por exemplo, seria importante situar a questão no contexto geracional de cada sociedade, procurando compreender como o potencial mobilizador da juventude interage com o “mundo constituído” (o mundo dos mais velhos), com os fatores sociais, políticos, econômicos de cada contexto social. Pertencer a uma geração tem a ver com as práticas sociais e com as interpretações e vivências dessas práticas.

Ao falarmos em juventude deveríamos levar em consideração as diversas formas de interação que grupos juvenis têm com sua posição geracional, definidas por Weller como “as condições para a vivência de um conjunto de experiências comuns” (2007, p. 8). Em síntese, um mesmo momento histórico, uma mesma classe social, uma mesma condição sócio-geográfica, por exemplo, pode suscitar diversas formas de interação de um grupo juvenil com essas realidades. O desafio posto é o de compreender, para além de qualquer simplificação, como as distintas “juventudes” se relacionam com situações sociais contemporâneas, como as relações de trabalho, as indefinições no campo do emprego, da constituição familiar, dentre outras.

Esse desafio pode ser estendido não só para a juventude, mas para qualquer grupo social, o que nos sugere um maior cuidado na pesquisa em ciências humanas. O desafio seria o de compreender os grupos sociais sem reduzi-los a uma “categoria preestabelecida, seja ela socioeconômica (...), seja sociocultural” (DUBAR, 2005). Voltando à juventude, essa atitude reducionista, da qual nos adverte Claude Dubar, não mais se sustenta na medida em que os marcos de definição dos grupos juvenis, sejam eles socioeconômicos ou socioculturais, não são tão sólidos quanto se suponha em um passado recente.

José Machado Pais (2000) aponta a possibilidade da “reversão” como um fator importante para se questionar, contemporaneamente, os rígidos referenciais que definiriam o que seria a juventude e também o mundo adulto. Poderíamos sair da casa dos pais e voltar, começar e terminar um casamento, ter estabilidade econômica e perdê-la por causa da última crise dos mercados globais, dentre tantas outras situações que nos remetem muito mais a uma possibilidade de reversibilidade (não dar certo e começar de novo) do que propriamente de estabilidade (já deu certo e não preciso recomeçar)³. Os conceitos de estabilidade, inclusive do mundo do trabalho, não são suficientes para a compreensão dos marcos de análise da transição para a fase adulta; poderíamos dizer o mesmo do conceito de “maturidade emocional”. Seria muito difícil sustentar nos dias de hoje a ideia de que ser adulto é

3 Parece-nos claro, entretanto, que a possibilidade de “reversão” não é um dado isolado. Em outros termos, é necessário compreender diversos elementos como as questões de gênero, classe, relações familiares, dentre outros, para compreender que, por exemplo, determinados grupos juvenis tem maiores possibilidades de “reversão” do que outros (basta o exemplo de jovens mulheres que se encontram em sociedades patriarcais, definidas por rígidos marcos morais e religiosos). Nesse caso, a reversão é uma possibilidade humana, mas condicionada e influenciada por diversos elementos sociais.

ser amadurecido emocionalmente, principalmente se pensarmos o clássico modelo de “maturidade”, geralmente vinculado à estabilidade de relacionamentos por via do casamento. A pergunta não seria se os jovens são ou não “maduros”, mas sim quem efetivamente o seria.

Margulis e Urresti (1998) propõem a necessidade de se pensar o jovem a partir de própria condição juvenil, observando as diferenças de classe, gênero, relações com a escolarização e experiências com o lugar. Se pensarmos a entrada no mundo do trabalho como um elemento importante na transição para a fase adulta, evidentemente as questões da classe social vêm à tona como um dos fatores importantes para a compreensão deste processo. Isso não significa dizer, contudo, que as classes populares, por entrarem precocemente no mundo do trabalho, não possam ser analisadas a partir da sua dimensão juvenil (como se estivessem sempre numa situação de juventude roubada pelas condições materiais). O conceito de moratória, como uma espécie de possibilidade de ócio para as classes médias que definiria o que seria a condição de ser jovem para alguns, não explica outros fenômenos e situações. Os autores argumentam que as diferenças apresentadas podem constituir formas específicas de vivência da condição juvenil e da transição para a vida adulta. Ser jovem, mulher e de classe média são condições que revelam o desenvolvimento de uma série de características que fazem com que essa pessoa tenha uma experiência distinta de um jovem, homem e pobre, por exemplo.

Há aí a necessidade de compreensão tanto da condição juvenil quanto da representação que se faz sobre os jovens. Essa representação que cada sociedade faz da juventude, por um lado, é reflexo do olhar interpretativo da própria sociedade em relação ao jovem, por outro, a própria representação contribui para formar conceitos, opiniões que incidem diretamente sobre o que os jovens pensam de si, como se veem enquanto jovens que são. Na escola parece não ser diferente. Há de se questionar, portanto, a visão que os adultos têm dos jovens estudantes e como essa visão influencia na ação desses sujeitos. Esse duplo olhar é fundamental para entendermos a ação política dos estudantes, tanto em instâncias mais tradicionais de participação (como o grêmio estudantil e o próprio conselho escolar), quanto em novas formas muitas vezes não percebidas pelos “adultos” que compõem o universo escolar.

Os jovens e a política: instituições e construção do espaço público

Uma das primeiras questões de reflexão sobre a ação dos jovens nos espaços políticos institucionais é a visão desses atores em relação à própria instituição. Explicando melhor, há de se perguntar, no caso da escola pública, em que medida tal instituição se comporta como efetivo espaço público. No caso do Brasil, a constituição e o desenvolvimento das instituições estatais se deram de forma peculiar. Em nosso capitalismo *à brasileira*, não instituímos um Estado que, nos dizeres de Francisco de Oliveira, contribuisse para a reprodução do capital e da força de trabalho. Na explicação de Oliveira (1999), esse tipo de Estado financiaria o capital (na construção de infraestrutura, empréstimos aos capitalistas, etc.), mas, como contrapartida, também financiaria a reprodução da força de trabalho através de uma espécie de salário indireto que seria concedido pela oferta de bons serviços públicos. Essa seria a tradição do Estado de bem estar social desenvolvido na Europa. No caso do Brasil, como adverte a economista Tânia Bacelar de Araújo (2000), desenvolvemos uma boa tradição na reprodução do capital e uma pífia tradição de oferta de serviços estatais como bens públicos. Ainda que não sejamos reféns do passado (em virtude das diversas conquistas que tivemos principalmente após o período de redemocratização nos anos de 1980), poderíamos encontrar nessas análises boas pistas para entendermos porque o nosso estatal muitas vezes é pouco público.

Entretanto, pretendemos fazer um outro tipo de reflexão, ligado ao que Hannah Arendt chamaria de *ação*. Em sua conhecida distinção desenvolvida em *A condição humana* (1987), Arendt destaca três grandes formas de experimentar o mundo: o trabalho, a fabricação e a ação⁴. Seria na terceira que teríamos o espaço eminentemente humano. A ação seria, na visão arendtiana, o pleno exercício da condição humana através da palavra, da linguagem. Aquilo que nos distingue das outras espécies seria justamente a capacidade de, pela linguagem, criarmos um mundo onde conversaríamos e resolveríamos as nossas questões, sempre o sujeito com o outro, com o mundo. Esse seria o espaço da política e do público. Arendt define a política como a possibilidade de criar algo novo, de rompermos com aquilo que parece nos escravizar às nossas próprias necessidades, de construir algo que só os seres

4 Em algumas outras traduções, teríamos o labor, o trabalho e a ação. Arendt faz uma longa discussão e distinção entre as palavras *laboro* e *trabalho*, principalmente a partir das línguas anglo-saxãs e latinas.

humanos podem construir. A essa possibilidade, da política como espaço do novo, Arendt chama de milagre:

Se o sentido da política é a liberdade, então isso significa que nós, nesse espaço, e em nenhum outro, temos de fato o direito de ter a expectativa de milagres. Não porque acreditemos [religiosamente] em milagres, mas porque os homens, enquanto puderem agir, são aptos a realizar o improvável e o imprevisível, e realizam-no continuamente, quer saibam disso, quer não. A questão de se a política ainda tem de algum modo um sentido remete-nos necessariamente de volta à questão do sentido da política; e isso ocorre exatamente quando ela termina em uma crença de milagres – e em outro lugar poderia terminar? (1993, p. 122).

Em seu conhecido livro *Da revolução*, Arendt (1988) afirma que as grandes revoluções modernas tiveram justamente esse *germe* da política como possibilidade de construção do novo. Isso se deu em certa medida com os pais da revolução americana e com os conselhos da comuna de Paris. Entretanto, o que Arendt questiona é o que vai chamar de “perda do tesouro”, ou seja, a perda das nossas instituições democráticas em reacender o espírito do debate público. Arendt chama atenção de que essa era a grande preocupação de Thomas Jefferson – um dos pais fundadores dos Estados Unidos – ao questionar em que medida o poder público (estatal) poderia ser exercido como ente privado, afastando-se da tradição participativa e plural dos primeiros momentos revolucionários. A preocupação de Arendt é justamente entender em que medida a institucionalização pode fazer da política uma técnica de gestão, retirando todo o componente público que é necessário para a ação no mundo. Vejamos que, voltando-se para nossa realidade, a preocupação vai além dos desmandos históricos que fizeram do Brasil um país em que o estado geralmente foi acionado em benefício de interesses privados (o que não deixa de ser muito grave, por sinal). Mas a pergunta vai além. Em que medida as políticas institucionais não se afastam, justamente, da chama de criação de algo novo, algo que não seja consensual porque justamente é plural por natureza? Algo que cria consensos provisórios pela própria capacidade de incluir todos aqueles que desejam manifestar suas opiniões na arena pública?

Ainda que não possamos aprofundar a temática proposta, entendemos que há aí uma íntima ligação com a seguinte questão: quais os elementos da política que a faz, em certo sentido, ser desinteressante para o jovem?

Outra pergunta possível seria em que medida os espaços institucionais podem ser vistos ainda como espaços públicos, no sentido atribuído por Arendt? Temos dois campos de hipóteses e considerações para as referidas perguntas. O primeiro campo refere-se à dimensão do desinteresse. Este deve ser bastante relativizado. Krishche (2005) aponta, em seus estudos realizados com jovens brasileiros, uma série de novas preocupações juvenis naquilo que designa como cultura política. Vale ressaltar que cultura política pressupõe uma série de elementos sociais que formam o entendimento que temos das questões políticas, inclusive a política partidária. Em outras palavras, o que nos revela o estudo é que não há uma *anomia* dos jovens em relação à política.

Uma visão superficial dos dados sobre cultura política desta pesquisa sobre juventude brasileira sugere, logo à primeira vista, índices elevados de participação política dos jovens, tanto em suas formas de ação convencional como nas não-convencionais. Por exemplo, a identificação partidária dos entrevistados, a aprovação do governo, a confiança nos partidos, a participação em protestos, movimentos sociais, etc (...) são numericamente equivalentes, ou até superiores, aos observados recentemente entre os jovens da Europa (2005, p. 348).

Contudo, é notório que as outras formas de participação política devem ser consideradas para uma análise mais profunda de como o jovem se relaciona com o debate público. A outra reflexão, no que se refere às possibilidades reais de se ter política (no sentido mais aberto apresentado por Arendt) nos espaços institucionais, pode ser também um interessante objeto de reflexão e pesquisa. Na verdade, caberia investigar quais os níveis de participação dos diversos atores juvenis que estão envolvidos institucionalmente com ações políticas, inclusive os jovens considerados “objeto” de políticas institucionais (políticas públicas) que visam à participação, inserção no mercado de trabalho, qualificação profissional, escolarização, dentre outros. O que justifica uma pergunta arendtiana é se esses espaços ligados à política institucional têm aparecido como técnica de gestão (muito ligados ao que Foucault chamaria de ação do Estado na biopolítica) ou como espaços mais ou menos abertos para o exercício da cidadania. O termo *exercício da cidadania* foi empregado propositalmente na frase anterior justamente por ser talvez o maior clichê das políticas governamentais (principalmente as educacionais) dos últimos vinte anos no Brasil.

Em síntese, temos aí uma série de inquietações que podem motivar estudos futuros no campo da relação entre juventude e espaços públicos institucionais, notadamente a escola. Talvez o que mais tenha sido significativo enquanto “pista” analítica é a necessidade não só de entender a percepção que a juventude tem da política, mas analisar “por dentro” as reais formas de participação (ou não) que esses espaços promovem ou, pelo menos, dizem promover. Contudo, não podemos deixar de lado as novas formas de aparecimento do jovem naquilo que chamamos de esfera pública. Se entendermos a esfera pública como o espaço de criação do novo, de aparecimento de conflitos e criação de consensos provisórios, faz-se mister analisar os espaços recentes que cada vez mais têm ganhado visibilidade no mundo, especialmente em relação aos jovens. Para isso propomos, na próxima seção, discutir a relação entre juventude, mídia, tecnologias e espaço público.

Juventude, tecnologias, mídia e espaço público

Uma das problematizações que fazemos neste texto pode ser resumida em uma pergunta: em que medida as ações juvenis ligadas à mídia, à tecnologia e, especialmente, ao espaço virtual se constituem como um novo espaço de ação e relação com a esfera pública? Cabe-nos, entretanto, explicar que esse questionamento não significa uma bipolarização entre o espaço virtual e outras ações que se dão em outros espaços, como na rua, nos bairros, nas associações estudantis e até mesmo no conselho escolar. Em outras palavras, como diz Martin-Barbero (2008), não se trata de uma relação dicotômica, mas sim de espaços que interagem com formas mais tradicionais de socialização, por exemplo. Sobre o “temor” de que o computador seria um espaço de isolamento social da juventude, comenta:

Ainda que haja razões para esses temores, as pesquisas sobre os usos que os jovens fazem do computador traçam outro panorama. Como nos mostrou a investigação citada anteriormente, nem a dependência, nem o isolamento, nem a perda do sentido de realidade são a tendência mais visível. Em nossos países, a juventude que usa frequentemente a internet segue igualmente frequentando a rua, curtindo festas nos fins de semana e preferindo a companhia ao isolamento. Há certa dependência, mas essa não é a única nem a mais forte e, claro, não é dessa que se morre, mas de outras, bem diferentes. Um exemplo que a sociabilidade não está perdida: muitos meninos que têm computador em casa

vão, mesmo assim, ao cybercafé, porque é ali que podem compartilhar as descobertas da navegação e as aventuras dos jogos com os amigos presentes (pg. 22-23).

Dessa forma, é importante questionar certos “consensos” que identificam as novas formas de sociabilidade com a perda do sentido de grupo, de isolamento, etc. Na verdade, é notória a intensa participação de jovens em comunidades virtuais que, se analisadas por outro prisma, têm características muito parecidas com comunidades “reais”, tendo em vista que agregam participação por interesses em comum. Há de se destacar, da mesma forma, o papel das redes de relacionamento na vida social de grande parte dos jovens que a frequentam. Neste sentido, se percebermos a ação política como, antes de tudo, uma ação de comunicação sobre determinado assunto que interessa a um grupo, ao público, podemos inferir que tais espaços podem, sim, se constituir como espaços de interação e construção do debate público.

Outros caminhos de investigação dizem respeito a como os espaços da internet, por exemplo, divulgam novos mecanismos de promoção de ideias. Em outras palavras, citando o que Micael Herschmann (2005) chamará de espetacularização e alta visibilidade, poderíamos afirmar que algumas mídias contemporâneas possibilitam a “aparição” do anônimo sem a mediação formal de consagrados meios de comunicação como a televisão, por exemplo. Ora, se entendemos a ação política como uma ação eminentemente de exposição (ao debate público), há de se questionar em que medida esses novos espaços propiciam novas visibilidades políticas na arena pública. Citando exemplos, membros do Fórum de Mídia Livre decidiram criar a Rede de Solidariedade e Proteção à Blogosfera, durante o Fórum de Mídia Livre, em Vitória (ES) no ano de 2009. Isso ocorreu quando um estudante de História da USP criou um blog para fazer uma campanha contra um importante jornal do país, a *Folha de São Paulo*. É importante ressaltar que diversos *blogueiros* não são profissionais da imprensa e seus espaços não são, em sua grande maioria, patrocinados por nenhuma empresa ou entidade lucrativa. Muitos militam em outros movimentos sociais e colocam suas opiniões nos blogs, criando redes alternativas de difusão de ideias, a blogosfera. O impacto da blogosfera em questões como opinião pública, cultura política, organização em rede, dentre outras, precisa ainda ser mais investigado (juntamente com o paradoxal patrocínio de instituições públicas e privadas a alguns deles). O interessante é a percepção de que esses espaços podem estar trazendo novos elementos para o debate sobre a ação (no sentido arendtiano) no espaço

público. Outro grande exemplo, mais diretamente ligado à educação, foi a criação de uma página chamada Diário de Classe, em uma importante rede social. Nela, uma estudante de Santa Catarina colocava suas impressões, críticas e sugestões em relação à escola pública que estudava, gerando um intenso debate nacional onde não faltaram polêmicas e questionamentos sobre como deveria ser o papel da escola frente a essa situação.

Vale ressaltar, mais uma vez, que tais possibilidades não eliminam as pertinentes críticas feitas à mídia. Da mesma forma, não fecham os olhos para o importante papel que as grandes redes de comunicação continuam a ter em relação a uma “sociedade de massas”. O próprio Herschmann (2005) problematiza em que medida a espetacularização produzida pela mídia pode potencializar ou não movimentos juvenis ligados, por exemplo, ao cenário musical, como o hip-hop. Entretanto, e aí concordamos com o referido autor, a questão é justamente perceber como essas ações midiáticas dão visibilidade ao que, outrora, era pouco visível. Os riscos e potencialidades inerentes a esse movimento (principalmente para aqueles que defendem uma postura crítica dos movimentos sociais) estão em aberto. Resta investigar como esses fenômenos têm trazido novos elementos para a discussão da ampliação do espaço público.

Em resumo, procuramos discutir nesse texto uma série de possibilidades de entradas no tema “jovem e esfera pública”. Nesse sentido, o campo de investigação é extremamente fecundo, abrangendo aspectos ligados à dimensão de participação dos jovens nos meios institucionalizados, à formação de culturas juvenis e seus movimentos dentro das cidades, às novas formas de sociabilidade que criam novas formas de participação, ao impacto desse processo na construção de identidades coletivas, não necessariamente presas às formas tradicionais de construção e, por fim, ao impacto das novas mídias na questão da visibilidade no espaço público. Difícil seria ainda sustentar a ideia de anomia política juvenil diante dessas inúmeras possibilidades.

Algumas perguntas ao conselho escolar

Diante das questões apresentadas nesse texto, na tentativa de cumprir o objetivo central de estimular o debate, cabem nos momentos finais algumas considerações e questões ao conselho escolar. Primeiramente, parece clara a necessidade de maior discussão sobre o perfil das juventudes na escola. Ainda que essa temática já seja bastante conhecida nos círculos acadêmicos,

seria interessante questionar a visão que a escola tem dos jovens, muitas vezes carregadas de estereótipos que nem sempre se aproximam da realidade juvenil contemporânea, uma vez que tais visões não são neutras e nem chegam neutras a essa parcela da população. Questões como a “baixa participação” política dos jovens ou a “não responsabilidade” referente às questões mais sérias que envolvem a vida da escola, podem servir como um fator de alargamento da distância entre estudantes e cotidiano administrativo e de gestão desta instituição. Muito provavelmente o conselho escolar poderia aparecer como uma instância que problematize essa questão. O provérbio popular que diz que o peixe é o último a perceber que está embaixo d’água talvez sirva para questionar se a escola está efetivamente enxergando os jovens que, em geral, são objeto central de suas preocupações.

Outro ponto que está no centro do debate entre juventude, participação e conselho escolar diz respeito ao processo de perceber o estudante conselheiro como ator, e não simplesmente como aluno. Em geral, a participação estudantil é vista como uma espécie de eterna aprendizagem, onde, diferentemente de uma perspectiva dialógica ensinada por Freire, só os alunos aprendem e só os professores ensinam. O conselheiro representante do segmento estudantil precisa ser “elevado” a mesma categoria de *ensinante* e aprendiz que os outros membros do conselho, diminuindo sua condição de aluno (o que aprende) e elevando sua condição de ator, ou seja, que faz a ação, a política (no sentido arendtiano). Se o aprendizado da participação é contínuo (como acreditamos) deve ser para todos os que estão no processo participativo, e não apenas para alguns.

A terceira reflexão, que induz algumas perguntas em relação ao conselho escolar, diz respeito às outras formas de participação juvenil dentro e fora da escola. Em geral, com muitos méritos, escolas e secretarias de educação têm se esforçado na promoção do discurso de participação juvenil, especialmente nos conhecidos grêmios estudantis. Há de se destacar que não tenho nada contra os grêmios, pelo contrário. Mas parece que esse é um movimento típico daquele que sempre quer ensinar, quase como uma espécie de tutela, a maneira de participar, de se expressar no mundo. Em geral, desejamos que os estudantes criem e participem da forma como achamos que eles devem participar, a partir de instâncias (grêmios) que, em geral, foram as nossas formas de participação (nós, adultos) e talvez não corresponda mais à forma de atuação contemporânea. Ser ator é fazer política, é aparecer diante do mundo que conhecemos e do qual fazemos parte. Perceber essas novas formas de “epifanias” é (re)conhecer o outro a partir de

suas singularidades e não simplesmente a partir de nossos próprios olhares. É, portanto, um exercício de alteridade. Neste caso, caberia a pergunta aos conselhos escolares se estamos ou não percebendo as outras formas juvenis de participação política que fogem de nossos olhares de pessoas que estão no mundo há mais tempo (gerações mais velhas), deixando de (re)conhecer e valorizar essas formas de expressão.

Da mesma forma, questiona-se em que medida uma participação institucionalizada (como é a dos conselhos) consegue ou não promover formas inventivas de interlocução entre representados (os segmentos) e representantes (conselheiros). Se queremos minimizar a distância clássica entre esses dois atores, fruto em partes da reprodução da chamada política oficial (e que tem se constituído como uma grave crise nas democracias representativas), seria preciso apostar em formas criativas que reavivam a participação institucional. Pelo próprio potencial mobilizador da juventude, esses sujeitos aparecem como centrais para nos ensinar suas novas formas de comunicação que podem oxigenar a ação do representante (o aluno conselheiro) e do segmento (estudantil). O desafio seria o de ouvir mais essas pessoas, falando menos. Observar mais suas ações e direcionar menos. Agir como quem aprende (adultos) com potenciais professores (gerações mais novas). Essa inversão de posições parece ser um desafio não apenas à atuação dos conselhos escolares, mas principalmente a uma escola que precisa ouvir quem também a faz.

Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 3ª Ed., Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.

_____. *A dignidade da política*. Ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. *Da Revolução*. São Paulo: Ática, Brasília: UnB, 1988.

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. *Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências*. Rio de Janeiro: Revan, Fase, 2000.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

DUBAR, Claude. *A socialização*. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GRAMSCI, Antônio. Americanismo e Fordismo. In: _____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HERSCHMANN, Micael. Espetacularização e alta visibilidade: a politização da cultura hip-hop no Brasil contemporâneo. In: FREIRE FILHO, J. e HERSCHMANN, M. *Comunicação, cultura e consumo*. Rio de Janeiro: E-papers, serviços editoriais, 2005.

KRISHCKE, Paulo. Perfil da juventude brasileira: questões sobre cultura política e participação democrática. In: ABRAMO, H. e BRANCO, Pedro Paulo M. (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Instituto da Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005

MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: FORACCHI, M. e PEREIRA, L. *Educação e sociedade*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1975

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. "La juventud és mas que una palabra". In: MARGULIS, Mario. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1998.

MARTIN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, S. e FREIRE FILHO, J. (Orgs.). *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: Educ, 2008

OLIVEIRA, Francisco. Globalização e antivisor: uma anti-introdução ao antivisor. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PAIS, José Machado. Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones. In: *Revista internacional de ciencias sociales*, junio 2000. n. 164 (versão digital)

WELLER, W. Karl. Mannheim: um pioneiro da sociologia da juventude. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. *Anais*. UFPE, Recife, 2007.

Autores

Andrea Sales Borges dos Reis é pedagoga; especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de EAD (UFF); mestranda do curso Educação, contextos contemporâneos e demandas populares (UFRRJ); tutora do curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares (UFRRJ).

Andressa Lorena Medeiros Miron é graduada em Pedagogia (UFRRJ) e Letras (FEUC); tutora do curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares (UFRRJ).

Aparecida Alves é graduada em Pedagogia (UNISUAM), mestre em Ciências da Religião, licencianda em Filosofia (UFRRJ). Vice-coordenadora estadual do GAFCE/RJ, articuladora do Curso de Formação para Conselheiro Escolar (MEC/UFC), professora e técnica responsável pela implementação e fortalecimento do Conselho Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu no período de 2010 até junho de 2014. Membro fundador do GAFCE/RJ.

Carina dos Santos Moraes Rafael Soares é professora, licenciada em Pedagogia (UFRRJ), foi tutora do curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares (UFRRJ).

David Arcenio é doutorando em Educação, atua como técnico na UFF e como articulador do conselho escolar na SME de Belford Roxo. Membro fundador do GAFCE/RJ.

Lana Fonseca é professora associada da UFRRJ, doutora e mestre em Educação (UFF), supervisora pedagógica do curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares e pró-reitora adjunta de extensão da UFRRJ.

Lia Maria Texeira de Oliveria é professora associada do Departamento de Educação do Campo e Diversidade da UFRRJ, doutora em Ciências Sociais, Agricultura e Sociedade (CPDA/UFRRJ) e coordenadora adjunta do curso de educação a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares.

Lilian Couto Cordeiro Estolano é professora, licenciada em Ciências Agrícolas (UFRRJ), mestre em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (UFRRJ).

Lucília Augusta Lino de Paula é professora associada da UFRRJ, doutora (PUC-RIO) e mestre (UERJ) em Educação, coordenadora geral do curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares da UFRRJ. Membro da coordenação estadual do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Maria da Conceição Calmon Arruda é doutora em Educação pela PUC/Rio e mestre em Ciência da Informação pela UFRJ. É tecnóloga em Saúde Pública na Fiocruz e foi professora adjunta da UFRRJ. É coordenadora adjunta do curso Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação da UFRRJ.

Maria Cecília Luiz é professora associada da Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar, departamento de Educação e da pós-graduação em Educação. Membro fundador do GAFCE/SP. Coordenadora geral do curso de extensão à distância Formação Continuada em Conselhos Escolares da UFSCar

Monique Lima de Oliveira é jornalista, mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ); discente do curso de licenciatura em Ciências Sociais pela UFRRJ. Tutora do curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares da UFRRJ.

Nathalia Cortes do Espírito Santo é pedagoga licenciada pela UFRRJ e cursa o mestrado em Educação pela UniRio onde estuda os conselhos escolares.

Roberta Rosa Rodrigues é pedagoga e professora, bacharel em Direito (UNIG), licenciada em Pedagogia (UFRRJ), tutora do curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares (UFRRJ).

Shirlene Consuelo Alves Barbosa é economista doméstica pela UFRRJ, mestranda em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ) e tutora do curso de extensão a distância Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação, também na UFRRJ.

Silma Cleris é professora, graduada em Pedagogia pela UNISA, pós-graduada em Gestão Educacional pela FAEL, extensão em Conselhos Escolares pela UnB e UFSCar, técnica da secretaria de educação nos municípios de São João de Meriti/RJ e Mesquita/RJ na implementação e fortalecimento dos conselhos escolares, coordenadora do GAFCE/RJ, coordenadora executiva de formação de Conselheiros Escolares do Rio de Janeiro e membro fundador do GAFCE/RJ.

Swamy de Paula Lima Soares é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, professor do departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba e consultor do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares SEB/MEC

Este livro foi composto em Avenir LT Std, corpo 10/14.
Impresso pela gráfica Armazém das Letras sobre papel offset 75g/m², para o miolo
e cartão duplex 250g/m² para a capa, em novembro de 2014.

Os sete capítulos deste livro são de autoria de educadores de diversas instituições, com experiências formativas distintas, tendo em comum o engajamento na defesa da gestão democrática da educação e na luta pela ampliação da participação social de segmentos historicamente silenciados e excluídos.

Nele, a clara percepção de que os conselhos escolares possibilitam pensar coletivamente a escola pública e democratizar a gestão a partir da participação dos diversos segmentos da comunidade escolar e local, inserida em um projeto maior de democratização da sociedade brasileira em que a escola esteja aberta às demandas das camadas populares.



Ministério da
Educação



ISBN 9788588642942



9 788588 642942 >



PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES