

## VIDA NO CAMPO, EDUCAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA<sup>14</sup>

**André Antunes Martins<sup>15</sup>**

**Rondinelli de Oliveira Santos<sup>16</sup>**

**Alcione de Lima Soares<sup>17</sup>**

### **Resumo:**

Ao pesquisarmos a reorganização do conselho escolar, numa escola do campo, priorizamos os encontros não somente nos espaços e tempos formais da escola. O conselho escolar era algo com pouca importância e impacto na comunidade. Os motivos devem-se ao próprio modelo burocrático e descontextualizado como foi proposto. Contudo, diversas ações difusas foram promovidas pelos pais/responsáveis no sentido de mudarem a perspectiva de organização. Concluímos que seria preciso uma redefinição do paradigma de gestão a partir das experiências comunitárias de valorização do público.

**Palavras chave:** democracia, gestão participativa, conselho escolar e educação no campo.

### **PATHS OF LIFE AND STRATEGIES PARTICIPATION IN ADMINISTRATION SCHOOL**

#### **Abstract:**

While studying the reorganization of that community school board, a school field, we prioritized these meetings not only in the formal spaces and times of this school. The school board was something with little significance or impact on the community. The reasons are due to the bureaucratic and decontextualized model. However, several diffuse actions were promoted by parents/guardians in order to change the perspective of organization. We conclude that it would require a redefinition of the management paradigm from community experiences valuation of the public.

**Keywords:** democracy; participatory administration, school board and education field.

<sup>14</sup> Este artigo foi apresentado no I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, realizado de 01 a 03 de junho de 2011, na UFPB, com o título: Conselho escolar no semiárido: estratégias possíveis. Trabalho desenvolvido com apoio do CNPq, bolsa de iniciação científica.

<sup>15</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é professor adjunto no Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/Campus Cuité) - [andream@ufcg.edu.br](mailto:andream@ufcg.edu.br)

<sup>16</sup> Aluno do curso de licenciatura em Biologia - UFCG/CES - [rondinellymello@hotmail.com](mailto:rondinellymello@hotmail.com)

<sup>17</sup> Aluna do curso de licenciatura em Biologia - UFCG/CES - [alionepb2007@hotmail.com](mailto:alionepb2007@hotmail.com)

A cidade onde desenvolvemos a pesquisa está situada na microrregião do Curimataú Ocidental, semiárido paraibano, considerada centro comercial e administrativo que apresenta as características corriqueiras de um desenvolvimento social desigual, sobretudo, na área da saúde e da educação. Estabelecemos como objetivo desenvolver a pesquisa numa das escolas no campo, localizada não em área de assentamento, mas numa comunidade de pequenos sítiantes que não passaram propriamente por uma disputa fundiária. São sítios de aproximadamente 10 hectares, herdados de familiares ou, em sua maioria, propriedades cujos donos autorizavam a moradia de famílias em troca de serviços prestados e/ou parte da produção na lavoura. De forma hegemônica a produção na região é para subsistência, com exceção das frutas que são comercializadas *in natura* na circunvizinhança, sendo bem presente a figura dos atravessadores que reduzem o preço da produção local. De acordo com um líder comunitário vinculado à associação de moradores e atualmente vereador, mesmo sendo uma região valorizada, devido à localização estratégica de proximidade com três cidades, os tradicionais problemas na lavoura estão presentes, como a dificuldade de irrigação nos períodos de seca que praticamente inviabiliza o cultivo, com exceção daqueles que dispõem de recursos consideráveis para perfuração de poços com mais de 50 metros. Grande parte da população não tem acesso a políticas públicas consistentes que minorem esse contexto adverso. Nesse sentido, as emigrações sazonais ao Centro Oeste do país são comuns e afastam jovens e pais de famílias de seu lugar de moradia por meses durante o ano.

Em relação às atividades de ensino-aprendizagem, elas se realizam em dois turnos, sendo todas as turmas multisseriadas. O espaço físico está composto por duas salas, um pátio e uma quadra de esportes. As funções de direção, de secretaria e de coordenação pedagógica são acumuladas pelas professoras ou simplesmente não existem. O conselho escolar estava suspenso por irregularidades há pelo menos dois anos, existindo mais recentemente um movimento por parte da secretaria de educação, em parceria com o governo federal, para implantá-los em todas as escolas no campo no município. Nosso interesse específico de pesquisa estava em vivenciar os dispositivos institucionais político-deliberativos e, de forma concomitante, as estratégias da comunidade na configuração de relações efetivamente participativas.

Próximos da *pesquisa intervenção* (Rocha e Aguiar, 2003 e 2007) não nos detivemos, propriamente, em identificar e resolver um problema de pesquisa preexistente ou em desenvolver a consciência da coletividade. Acreditamos que os processos de pesquisa acontecem a partir do vivido, do encontro que se estabelece entre os diferentes sujeitos que se relacionam e produzem cooperativamente os saberes e/ou as práticas. Nesse encontro o pesquisador deixa de ser único a objetivar, para entender que também é objetivado no processo pelos diferentes participantes. Portanto, as próprias questões que dinamizam o estudo não estão isentas desse duplo processo de objetivação. Da mesma forma, a pesquisa deve ser entendida em sua pluralidade e diversidade, e não como instância unitária reveladora de uma consciência que teria a capacidade de libertar o indivíduo, na medida em que desvela ideologias. Sendo assim, dialogamos com os pais/responsáveis dos alunos, com as professoras e as auxiliares de serviços gerais. Gravamos as vivências/entrevistas em vídeo nos próprios sítios onde viviam cotidianamente e, eventualmente, na escola onde também, e fundamentalmente, participamos de diferentes acontecimentos comunitários e escolares. Esses encontros também foram registrados num *diário de campo* que nos possibilitava análises e reconsiderações das intervenções e compreensões dos acontecimentos realizados pelos sujeitos da comunidade na gestão escolar.

### **Ações coletivas e lutas cotidianas**

Segundo Pereira (2009), os movimentos sociais no campo foram fundamentais para a construção de uma pauta junto ao Ministério da Educação na formulação das Diretrizes Operacionais do Campo em 2002, tornando-se instrumento relevante para a luta dos movimentos na efetivação de uma escola vinculada aos interesses dos camponeses. Certamente, o movimento social vinculado à educação do campo ganhou expressão nos últimos anos, demarcando concepções condizentes com os anseios dos camponeses. Em nosso estudo, da mesma forma, os diversos sujeitos da comunidade escolar estavam empenhados em construir uma escola contextualizada ao expressarem uma tentativa de descolonização dos saberes urbanocêntricos, das diretrizes e parâmetros curriculares impostos e da gestão centralizadora. Esse

enfrentamento tem relação direta com algo corriqueiro em nossos modelos de organização, pautados por uma racionalidade moderna que manifesta dualizações e hierarquizações entre a vida urbana e rural (Hage, 2009). Conforme narram Menezes e Araújo (2007, p.45), a construção do currículo contextualizado no semiárido está referido à perspectiva da diversidade e da diferença. Essa reorientação político-pedagógica deve considerar os modos e as condições de vida desse lugar, mais especificamente as histórias, as origens, as formas de sociabilidade, a organização político-comunitária, etc. Essa expressão contextualizada rompe com a lógica disciplinar brasileira a qual foi tomada como eixo estruturante de nossa organização educacional, determinou saberes que seriam, supostamente, válidos e, ao mesmo tempo, excluiu outros que foram tomados como imprecisos e menores. Jorge Larrosa (2006, p.8) argumenta que precisaríamos incrementar outras formas de pensar e escrever em educação onde seja urgente recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes. Os camponeses, ao modo deles, se inquietaram e apresentaram perguntas, dúvidas que, de certa forma, movimentaram a organização estabelecida.

Contudo, precisamos compreender que a noção clássica de movimento social não se aplica ao contexto de nosso estudo. Os moradores daquela localidade não pertenciam a nenhum movimento organizado, não possuíam um lugar convencional de deliberação onde assumidamente tomariam decisões sobre os processos sociais e/ou escolares, como também, não havia uma mobilização política que constituísse, propriamente, ações sistematizadas. Não estavam presentes, nesse lugar, ações do MST,<sup>18</sup> da CPT<sup>19</sup> ou de qualquer outro movimento do campo.<sup>20</sup> Se entendermos movimento social como um ato organizado e com fins pré-estabelecidos e decididos em reuniões do coletivo (Doimo, 1995), compreenderemos que a dinamização da realidade da escola vivenciada em nossa pesquisa se realizava por meio de outros processos. As ações coletivas, seguindo Melucci (2001), podem ser mais apropriadas para definirmos as ações estabelecidas nessa comunidade/escola do campo:

---

<sup>18</sup> Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

<sup>19</sup> Comissão Pastoral da Terra.

<sup>20</sup> A exceção está na associação de moradores, porém, com uma representante pouco incisiva na vida dos moradores, ao menos naquele momento.

[...] São redes submersas de grupos, de pontos de encontro, de circuitos de solidariedade que diferem profundamente da imagem do ator coletivo politicamente organizado. Trata-se de uma transformação profunda do modelo organizativo que se apresenta como uma estrutura qualificante e específica das formas emergentes do conflito [...] Trata-se de uma estrutura 'submersa', ou melhor, de latência; cada célula vive uma vida própria, completamente autônoma do resto do movimento, mesmo mantendo uma série de relações através da circulação de informações e pessoas; estas relações se tornam explícitas somente em ocasião de mobilizações coletivas e de saídas em torno das quais a rede latente ascende à superfície, para então mergulhar-se novamente no tecido cotidiano[...] (p.97, grifo nosso).

Trata-se de outra dinâmica solidária de identificação, que lança mão de outras formas de organização, muitas vezes submersas, pouco visíveis, mas que nesta latência já estariam atuando na produção de resistências. Certamente, esse conceito não dá conta plenamente da forma de produção político-cultural da escola do campo vivenciada, mas encaminha aproximações que são fundamentais para negar a noção de ausência ou de passividade e nos possibilita a afirmação de algo que foge ao convencionalismo das tradições movimentalistas.

Por esse viés, destacamos que os sujeitos narraram um pertencimento ao lugar mesmo considerando as incisivas trajetórias de exclusões no campo, demarcando origens e histórias significativas para a compreensão da vida social-educacional.

Eu nasci e me criei na vida do sítio plantando. Meu pai trabalhava em casa de farinha, em motor de agave (...). Naquela época se a gente quisesse comer milho era botado de molho e moído no moinho a braço, se quisesse comer um manguzá era pilado no pilão, café era torrado numa tigela num fogo (...), para passar roupa era num ferro de brasa, era tudo uma dificuldade (...). Eu comecei a plantar com oito ou nove anos (...). Nós se criamos assim dando um duro medonho. Graças a Deus nós se criamos assim trabalhando (Avó de aluno - responsável).

Planto roça: milho, fava e feijão somente. Eu começo de manhã, paro umas dez horas pra cuidar do *rango* (almoço), aí de tarde começo de novo. Eu gosto demais (...), desde pequena que minha vida é essa (Mãe de aluno).

É um trabalho bom, assim se fosse uma coisa que tivesse mais investimento, que tivesse apoio para a agricultura, mas aqui não tem. Tem que ter uns *biquinhos*. Porque se for aquilo! Por isso que tem muita gente que passa necessidade com a agricultura (Mãe de aluno).

A gente enfrenta muita dificuldade, porque a gente trabalha bastante. Como esse ano mesmo a gente trabalhou muito, choveu bastante e a gente não colheu o que esperava, sofremos muito na agricultura (Mãe de aluno).

São narrativas marcadas por sentimentos que expressam algum tipo de sofrimento vivido ao longo da vida, como: ter iniciado muito cedo no trabalho, a dureza da infância, a falta de investimento, etc. Mas, paradoxalmente, também enfatizam identificações com o lugar ao contarem sobre a valorização do trabalho, mesmo que árduo, e sobre a vontade de permanecerem no local.

Outro aspecto diz respeito às trajetórias escolares dos responsáveis que contam sobre um tempo muito curto que tiveram quando crianças e mesmo quando adultas na EJA.<sup>21</sup> Eles falam de uma escolaridade de não mais de quatro anos na infância, e de experiências desalentadoras quando adultos, em virtude do horário noturno, das distâncias e do trabalho no roçado que trazia o cansaço no período das atividades de ensino. Porém, essas trajetórias marcadas pelo distanciamento da escola não foram impeditivas na valorização da vida escolar dos seus filhos.

(...) Tem que aprender, eu mesmo não sei muito, mas ele tem que estudar (Pai de aluno).

Eu como estudei só até a 2ª série bem dizer, não sei assinar o nome direito. Eu quero que eles aprendam mais do que eu (Mãe de aluno).

Estudei até a 4ª série. (Depois) tentei estudar aqui, mas não deu, depois de ter filho é mais complicado, também, trabalhava muito, à noite *tava* cansada. Acho muito importante ter um filho que saiba chegar num lugar (...) ter responsabilidade (Mãe de aluno).

Nunca estudei não, porque meu pai naquela época não botava a gente pra estudar, a escola naquela época era difícil. Sempre coloquei nas escolas (os filhos), e eu quero que eles aprendam a ler para não serem sofridos como eu e o pai (Mãe de aluno).

Ao compreendermos que eles desejavam uma boa escolarização para seus filhos, também tinham um projeto para a escola a qual se desenvolvia não por meio de movimentos coletivos espetaculares ou bem organizados, mas ações que aconteciam num ritmo singular daquele cotidiano.

Reunião sempre tem, mas nem sempre tá em prática aquilo que é falado nas reuniões. Já foi falado sobre mudanças no ensinamento, história que vinha computador, que vinha não sei o quê. Tudo isso nunca aconteceu (...). Têm as reuniões, mas nada muda, continua a mesma coisa (Mãe de aluno).

---

<sup>21</sup> Educação de Jovens e Adultos.

A escola é boa, sempre eles aprendem alguma coisa, mas se fosse mais prestativa eles aprendiam com mais facilidade (Pai de aluno).

Eu digo a você assim, sabe! Não é tão boa, porque (...), as professoras uma hora vêm outra não vêm. Sempre quando a pessoa é daqui da localidade é mais (...) sempre procura vir mais. O pessoal de fora tem reunião, elas ensinam pra lá (...) aí um dia vêm outro não vêm (Pai de aluno).

A escola é boa. Acho que poderia melhorar era a merenda que é tão fraquinha. (Não) para o meu (filho) que mora perto, mas pra os que moram na G., esperar até duas horas, pra chegar em casa, não é muito bom não (Mãe de aluno).

A comunidade escolar mesmo sem uma intencionalidade sistematizada, em boa medida, promovia desterritorializações (Tadeu e outros, 2004, p.85) nas concepções e práticas educacionais que as situavam como um conjunto social com pouco prestígio e apêndice da cidade. Essa comunidade, mesmo considerando suas vulnerabilidades, promovia vida social e educacional ao afirmar seu pertencimento ao lugar e ao enfatizar o desejo de continuidade dos estudos de seus filhos, introduzindo elementos que afirmavam a preocupação com o cuidado e a educação das crianças.

A luta pelo direito à terra no campo seria uma experiência singular na constituição da identidade camponesa (Pereira, 2009), uma vez que os sujeitos dessa comunidade não passaram por essa experiência pedagógica específica de luta. No entanto, destacamos que realizaram outros movimentos sobre a sobrevivência diária, sobretudo, sobre o desejo de permanência em suas terras e da consequente e necessária condição de plantio. Para esses sujeitos, os enfrentamentos eram marcados por acontecimentos cotidianos e assumiam uma conotação difusa. Logo, realizavam-se por dispositivos de encontros e convivências diárias ao tratarem informalmente de questões que lhes afetavam, inclusive, os temas referentes à escolarização de seus filhos e netos.

### ***Conselho escolar e ações de desburocratização***

As reformas nos anos 1990 redefiniram a relação do Estado com a sociedade. O desejo de participação da população na gestão educacional foi decisivo para a construção de dispositivos institucionais mais democráticos. Contudo, com a hegemonização das políticas neoliberais muitos desses lugares de participação,

incluindo os conselhos gestores, tornaram-se desacreditados enquanto possibilidade efetiva de decisão coletiva (Gohn, 2007, p.84).

O conflito também poderia ser descrito pela própria natureza dos conselhos gestores que, diferentemente dos conselhos populares,<sup>22</sup> estão vinculados a uma institucionalidade que os despotencializam, na medida em que estão inseridos numa lógica governamental. Sendo assim, a questão central seria indagar sobre a efetiva possibilidade de exercício de práticas democráticas nesses lugares. A noção de gestão escolar deveria ser redefinida como um campo mais amplo, onde se constituíssem por processos porosos a ações de outra natureza. Os diferentes dispositivos oficiais de gestão não devem obstruir o encontro com outros lugares tempos da expressão democrática. Ou seja, ao compreendermos que a composição curricular pode se potencializar pelo encontro dos diversos saberes e práticas (Tadeu, 2002, p.54-55), da mesma forma, as diferentes expressões democráticas deveriam encontrar pontos de conexão na gestão escolar. Para almejar lugares deliberativos menos burocráticos é preciso que esses não sejam atualizados, exclusivamente, pela política da direção e/ou de governo, mas pela referência social presente nas redes comunitárias e populares.

Podemos situar essas redes sociais de resistências em torno daquilo que poderia ser descrito como um embate entre uma perspectiva legal-institucional que foca a responsabilidade da gestão exclusivamente nas escolas, por meio de um aparato técnico de gestão que vem do mundo corporativo gerencial e, numa outra perspectiva, como lugar que potencializa a democratização do espaço escolar ao favorecer o debate de forma ampla e plural sobre as questões político-pedagógicas (Aguiar, 2009). Nesse sentido, a deliberação na escola, nos dispositivos de participação, seria campo de disputas, não sendo o seu sentido uma essencialidade dada de antemão. Por isso, a importância de assunção desses espaços ao desburocratizá-los e vinculá-los as ações existentes na comunidade e na cidade.

(...) O conselho escolar constitui uma instância colegiada que possibilita a construção de referências comuns a partir de óticas diferenciadas sobre papel da escola e a forma de resolver os problemas do seu cotidiano. A assunção de responsabilidades de

---

<sup>22</sup> Os conselhos populares, de acordo com Gohn (2007, p.65-82), foram experiências que enfatizavam a organização de coletivos na autogestão das fábricas, dos sindicatos, dos partidos, das cidades e mesmo do Estado.

forma coletiva sinaliza para uma cogestão da escola. E a possibilidade de exercitar a gestão democrática como espaço de decisões coletivas e de responsabilidade compartilhadas (AGUIAR, 2009, p178).

Nessa perspectiva, acreditamos que a organização da escola, criada a partir dos inúmeros embates situados no âmbito da elaboração das políticas públicas e do cotidiano escolar, apresenta conquistas fundamentais que nos fortalecem na defesa do interesse público. Compreendemos que a comunidade escolar pode compor a construção de alternativas de educação de qualidade, de garantias de gratuidade, de democracia, etc. (Werle, 2003, p.46).

No contexto das escolas do campo o conselho escolar é algo ainda muito recente e com pouca penetração na comunidade escolar. Ele vem sendo implantado no Curimataú paraibano não por vontade política dos gestores locais de legitimar outros espaços de deliberação democrática, mas, predominantemente, em função de uma contrapartida ao assumir o Programa Escola Ativa com o governo federal. Embora o programa apresente um material técnico e didático específico de suporte para essa ação, assim como, uma proposta de formação dos docentes para adequação ao programa,<sup>23</sup> de fato, tem prevalecido uma compreensão do paradigma organizativo e deliberativo das escolas da cidade. Assim, as características que singularizam o campo como as distâncias entre os sítios e a escola, o convívio comunitário definido em função das semeaduras e colheitas, dos períodos de seca e chuva, as festividades, etc. são, em boa medida, negligenciados. Nesse sentido, Gracindo (2006) afirma:

O conselho escolar, em especial, poderia funcionar como núcleo para socialização, discussão e construção de trabalhos coletivos da escola e da comunidade. As características próprias da Escola do Campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade de professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembleias gerais da comunidade. Dessa forma, a escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar (p.46).

Enfatizamos que o conselho escolar no campo alcançará legitimidade quando for transformado pelo coletivo escolar. Portanto as manifestações comunitárias devem

---

<sup>23</sup> Não temos como objetivo neste trabalho discutir a proposta de implantação dos conselhos escolares no Programa Escola Ativa e seu respectivo material pedagógico.

ser dispositivos fundamentais para singularizar esses lugares de deliberação política. Caso contrário, eles se tornarão espaços burocráticos, chancelados para reproduzirem as normas da direção.

Nas vivências que tivemos, em nenhum momento a comunidade identificou o conselho escolar como instância conhecida ou legítima na vida escolar. Destacando que esse lugar deliberativo estava suspenso há dois anos,<sup>24</sup> consideramos que ele impactou pouco e negativamente, não somando aos esforços de potencializar os processos participativos e deliberativos.

No final do período letivo, as pendências relativas à última gestão do conselho escolar tinham sido resolvidas e a reinstalação ocorreu com boa participação da comunidade escolar. Todos os segmentos estavam representados, sobretudo, com um comparecimento significativo dos pais que narraram a diminuição voluntária da jornada de trabalho nesse dia<sup>25</sup> para estarem presentes na reunião.

No preâmbulo da reinstalação, nas argumentações do coordenador do dia e responsável por esse processo na cidade, ficou explícito o tipo de orientação que pautava aquele ato.

Todos os conselhos são empresas. Uma associação sem fins lucrativos. Ele recebe o recurso (...) ele tem que informar aos órgãos de controle para onde foi este dinheiro (...). O presidente do conselho tem o nome informado da Receita Federal (...). É uma empresa e senão prestar contas pode ser multado.

Mas, mesmo considerando essa orientação, as fagulhas desterritorializantes e desejosas de participação, por parte dos pais/responsáveis, já desformalizavam o processo ao se manifestarem indicando as diferentes temáticas que gostariam que o conselho tratasse. Então, num turbilhão de afirmações e perguntas, assumem provisoriamente a coordenação para se posicionarem sobre a escola dos seus filhos.

Eu dou orientação a ela, minha filha – do jeito que você está em casa – boazinha, na escola você também deve ficar assim, porque você vai estudar para ser educada e não desrespeitar os outros. Agora para isso eu venho deixar ela na escola às 13h e às 16h venho pegar (...) e quero encontrar a professora quando eu vier (Mãe de aluno).

---

<sup>24</sup> Segundo a Secretaria de Educação e a comunidade escolar, o conselho dessa escola ficou inativo por alguns anos devido a irregularidades na prestação de contas.

<sup>25</sup> Dezembro é a época de colheita do caju e parte não desconsiderável dos pais são contratados para exercerem essa atividade ou, da mesma forma, realizam essa função em suas “próprias” propriedades.

Aqui tinha hortaliças (...) dava muita cenoura, beterraba, pimentão, coentro. Tinha de tudo aí na merenda (Mãe de aluno).  
Nós tínhamos uma geladeira aqui, foi tirada para fazer a reforma (na escola), depois não voltou mais (mãe de aluno).  
E a farda das crianças? (Mãe de aluno).

São afirmações enfáticas que desorganizam o protocolo de instalação do conselho escolar. Considerando que a secretária de educação estava presente, comentar difusamente sobre as questões prementes era estratégico naquele momento. Daí afirmações que passam pela indisciplina e segurança na escola, pela orientação da mãe às professoras para que acompanhem as crianças no horário de entrada e saída. Comentários sobre a antiga horta na escola a qual enfatizam a insuficiência da merenda, muitas vezes, reduzida a biscoitos com café, destacando que os alimentos perecíveis não poderiam ser acondicionados pelo fato de a geladeira ter sido levada para outro lugar, sob o pretexto de reforma. E a própria reivindicação da farda, pois, em alguns anos letivos a compra ficava a cargo dos pais, que eram penalizados em virtude do baixíssimo orçamento doméstico que possuíam.

Transcorridos alguns meses, depois de idas e vindas, finalmente a diretora presidente do conselho conseguiu registrar a ata no cartório e ativar a conta bancária. Numa primeira reunião do conselho, após esse longo trâmite, eles tiveram a notícia que o montante do ano anterior já não poderia ser liberado e o do ano corrente somente seria depositado no decorrer do segundo semestre. Presenciamos uma ótima oportunidade de desconstrução do modelo de conselho gerencial. Eles perceberam que não tinham mais nada a fazer se seguissem essa lógica pecuniária que culpabiliza a escola por uma suposta má gestão financeira. Nesse dia, além das três diretoras do conselho, outros pais estavam presentes e uma série de reivindicações político-pedagógicas foram encaminhadas ao executivo municipal, as quais estavam pautadas por temas que passavam pelo transporte, pela merenda, pela estrutura física da escola, pelo não acompanhamento pedagógico, dentre outros.

Compreendemos que não existe uma omissão dos sujeitos sociais em relação a esse *novo* lugar de deliberação e, sobretudo, em relação à escola, embora, certamente, não desconsideremos as muitas fragilidades oriundas desse tipo de manifestação. A presença significativa na instalação e as argumentações indicam a

vontade de deliberação, mesmo que o conselho ainda represente algo não enraizado ao local.

Esse lugar de deliberação só alcançará efetividade se a burocratização, as interdições e o controle forem enfrentados possibilitando a reinvenção constante das estruturas de participação e do próprio conselho escolar.

### **Algumas considerações finais**

O modelo jurídico universalizado que serve de suporte para a implantação dos processos deliberativos torna-se empecilho e cria interdições participativas. Como por exemplo, os muitos atos documentais, a responsabilização comercial, financeira e bancária. Em geral, a comunidade escolar se sente distanciada desse protocolo que faria o conselho escolar funcionar. Logo, não assume esse lugar deliberativo. Seria preciso uma simplificação desses procedimentos ou mesmo a criação de uma rede de suporte técnico nas secretarias para que ela fosse desincumbida de determinadas funções burocráticas.

Esse suporte efetivo da secretaria não deve significar uma perda da autonomia na gestão pedagógica e financeira nas escolas. O desafio está em enfrentar a concepção de gestão gerencial a qual culpabiliza a escola por uma possível má gestão, situando-a no campo do empreendedorismo, inclusive, para captar recursos na esfera privada. Dessa forma, há nessa vertente uma intencionalidade de despublicização da escola ao não garantir uma presença efetiva do Estado no financiamento da escola pública. Como também, fomentar a radicalização da expressão democrática requer a assunção do espaço público pelo coletivo, situando o conceito de qualidade educacional à referência social.

Outro aspecto, como consequência do anterior, diz respeito à valorização do elemento político-pedagógico no conselho escolar. A desburocratização seria um passo fundamental para potencializar a politização desse espaço. E para isso não podemos impor estruturas rígidas. O conselho escolar deve ser atravessado pelas ações sociais já existentes na região e ganhar sentido pela assunção dos sujeitos comunitários via experiências significativas locais. Isto é bem diferente de instalá-lo num determinado dia com feitura de uma ata, eleição de representantes por segmentos e a escolha de

uma câmara diretiva. O conselho escolar pode e deve ser muito mais que isto. Sendo assim, os próprios servidores, professores e auxiliares, devem comungar desse pertencimento ao lugar, para mediar esse processo de (re) encontro da escola com a comunidade. O conselho escolar não deve substituir nem promover os movimentos populares, mas deve ser dispositivo de fortalecimento das concepções e ações existentes ou, de forma mais precisa, ele também deve ser lugar onde a expressão múltipla da comunidade pode se realizar.

## Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Conselhos Escolares. Espaço de Gestão da Escola. **Esforce. Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação dos Trabalhadores em Educação**. Brasília, v.3, n.4, jan/jun 2009.
- DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular. Movimentos sociais e participação no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2007.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. Conselho Escolar e a Educação do Campo. **Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**, n.9, Brasília: MEC/SEB, 2006.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <[http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola\\_ativa/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage](http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage)>. Acessado em: 01/4/2013.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas**. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Revista Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v.23, n.4, dez de 2003.
- \_\_\_\_\_. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise**. Versão mimeo, 2007.
- MELLUCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MENEZES, Ana Célia Silva e ARAÚJO, Lucineide Martins. **Currículo contextualizado e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes**. In: Caderno Multidisciplinar. Educação do semiárido brasileiro: currículo, contextualização e complexidade elementos para se pensar a escola no semiárido. V1, n4 – Juazeiro/ BA: Selo Editorial – RESAB, 2007, p. 33-47.
- PEREIRA, Antonio Alberto. **Pedagogia do movimento camponês na Paraíba: das ligas aos assentamentos rurais**. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2009.
- TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.27, n.2, jul./dez. 2002, pp. 47-57.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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