



Os Conselhos Escolares e sua atuação pedagógica na perspectiva de uma gestão democrática

Gisele Bervig Martins

Paulo Fossatti

Juliana Cristina da Silva

Resumo

O artigo é um recorte de uma pesquisa maior cujo tema é: Conselhos Escolares (CE) e a Gestão Democrática nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Canoas. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, tipo estudo de caso. Tem por objetivo problematizar a participação do CE na construção da PPP bem como nas ações da escola com enfoque pedagógico. Os resultados mostram que os integrantes do CE possuem participação diferenciada na elaboração da PPP. Os funcionários, professores e gestores identificam, em sua maioria, o papel de participação na construção da PPP. Os pais não se reconhecem como participantes. Também fica evidente a necessidade de refletirmos com o colegiado a sua função pedagógica como representação da comunidade. Acentuamos a proposição de refletirmos com os conselheiros sua função dentro do espaço educativo. Conclui-se pela necessidade de trabalhar a cultura da participação de todos os segmentos do CE a fim de avançarmos no fortalecimento de gestões escolares mais democráticas.

Palavras-chave: conselhos escolares; proposta político pedagógica; gestão democrática

1. Introdução

Pensar formas de efetiva participação na escola é fator fundamental para a qualificação de um processo que tenha como princípios a igualdade, a democracia e a justiça das ações. A escola também tem a tarefa como instituição formal, conhecedora das capacidades transformadoras do conhecimento e suas relações, fazer com que haja a união de esforços em favor da efetivação deste direito à participação. É direito das comunidades participarem e para isso serem oferecidas condições de fato para que essa participação seja concreta. Do mesmo modo, no campo dos deveres, previsto em lei, está a cargo do estado e das famílias prover a educação dos jovens e crianças. Tal provimento contempla a educação em todos os seus aspectos. Portanto, podemos considerar como dever da família não só ofertar o acesso à escola, no ato da matrícula nas instituições, como acompanhar sua formação. A participação das famílias num trabalho integral de acompanhamento sugere o sucesso do desenvolvimento desse processo.

Dentro desse quadro atual se inscreve a preocupação em tornar acessível e exitoso o trabalho conjunto família e escola. Na crença de que há disponíveis recursos instituídos para isso, com a abertura democrática em nosso país, contemplando os segmentos educativos é que desenvolvemos nosso estudo.

Apresentamos um recorte de uma pesquisa maior sobre a atuação dos Conselhos Escolares (CE) nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Canoas, RS. Aqui analisamos questionamentos feitos aos representantes do CE sobre uma de suas atribuições, a pedagógica. É dentro deste contexto que este artigo tem por objetivo problematizar a participação do Conselho Escolar (CE) na construção da Proposta Político Pedagógica (PPP) e a proposição de ações pedagógicas. Tais conselhos são instituídos de forma eletiva dentro do espaço escolar, contando com o envolvimento de todos os sujeitos. Compostos pela representação de todos os segmentos presentes na comunidade escolar, pais, professores, funcionários e diretora.

A PPP insere-se no contexto escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB9394-96. Como um documento onde se formalizam as reflexões da escola, enquanto instituição de aprendizagem e se planeja a partir de diagnósticos as ações da escola, tendo em vista as concepções e princípios educativos deste espaço, a partir dos sujeitos envolvidos. Os CE são instituídos por meio de eleição entre seus pares dentro do espaço escolar. São compostos por representação de todos os segmentos presentes, pais, professores, funcionários e diretora.

O aporte teórico que subsidiou as reflexões deste artigo tem como referências Lück (2006; 2008) com a visão da gestão escolar democrática, e Gohn (2006), Paro (2001, 2004, 2006, 2007, 2008, 2012) dois grandes autores que assumem a postura de defesa desse colegiado, num viés democrático à luz de Freire (2000, 2001, 2006). Diante deste cenário, passamos a nos ocupar com o objetivo: problematizar a participação do CE na construção da PPP, bem como nas ações da escola com enfoque pedagógico.

2. Metodologia

A pesquisa foi realizada nas 31 EMEIS no período de maio a junho de 2015. Os conselheiros responderam questões pertinentes à sua atuação no CE, suas concepções a respeito das funções atribuídas, bem como sugeriram formas de se efetivar a atuação

destes. Levou-se em conta as especificidades dos atores envolvidos nesse cenário dentro da perspectiva do objeto de pesquisa. Consideramos a ação deste colegiado na administração e projeto pedagógico da escola, todos de forma igualitária representam e ocupam os mesmos papéis. O questionário foi aplicado para 155 conselheiros de todos os segmentos. Cada escola conta com 5 conselheiros. O retorno foi de 86 questionários representando 20 EMEIS, sendo esta uma amostra de 56%. O alcance da pesquisa atingiu 19 professores, 19 diretoras, 32 pais e 16 funcionários. O segmento funcionários é composto por profissionais que exercem a função de educador, muitos deles com formação em Magistério e Pedagogia.

Em escala Likert o questionário traz cinco possibilidades de classificação da questão, a saber: *nada*, *muito pouco*, *pouco*, *muito* e *muitíssimo*. De posse dos dados colhidos, foi realizada análise dialogando com os autores referenciados no aporte teórico.

3. Gestão democrática na escola: Um direito e uma necessidade

Tratamos a gestão escolar democrática fundamentada na tendência da mudança de paradigmas, superando a questão administrativa na condução de processos. Com contribuições fundamentais de Luck (2006; 2008), que aponta mecanismos relevantes dessa atuação, ultrapassando a visão administrativa, perpassamos também os conceitos políticos abordados por Paro (2001, 2004, 2007, 2008, 2012), Freire (1985, 2000, 2001, 2006). Há que se frisar que o diálogo com os autores se dá no campo das percepções de gestão, de descentralização das decisões na escola pública, levando em consideração ser este um ambiente legitimamente educativo. Relevante também saber que acreditamos ser um campo de discussões, onde a neutralidade não é natural. Há, sim, forças contrárias, lutas de poder, concepções sociais e culturais impregnadas de sentido nas salas de aula e nos gabinetes dos gestores. Aqui, também, o olhar dos gestores, autores deste trabalho fará pontes ao problematizar o cotidiano do espaço pesquisado.

Enfocamos como uma nova concepção a gestão, trazendo a ótica de conjunto, com uma visão sistêmica dos processos envolvidos dentro do espaço educativo. Pressupõe-se como democrática a caracterização do sistema que tem por princípio a democracia. Compreendem-se, por democracia, os preceitos de governo do povo, regime político que se funda na soberania popular, na liberdade eleitoral, na divisão de

poderes e no controle da autoridade, de acordo com definição do dicionário Aurélio (do grego, *dêmo*= *povo*, *kratía*= *poder*). No Dicionário de Política (1998), Bobbio e Mattuci contribuem sobre o tema, explicando à luz “da teoria clássica, divulgada como teoria aristotélica, segundo a qual a Democracia, como Governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania”. Ou seja, a partir de todos os sujeitos, com direito à participação.

A gestão escolar toma espaço na agenda dos movimentos populares posteriores à abertura democrática brasileira da década de 80. Freire (1992) elucida o tão desejado processo de democratização como condição primeira para o desenvolvimento da sociedade.

Enquanto a administração é um processo basicamente linear e fragmentado de organização, verticalmente instituído, do exterior para o interior das unidades, na gestão trata-se de um trabalho global e contínuo, horizontal e coordenado, de espírito coletivo e agregador. Há, nessa engenharia, uma dinâmica inter-relacional, pois, conforme, Morin (1987) a realidade é unitária e sistêmica, e, nesse entendimento de unidade complexa da realidade, reside a possibilidade de se atuar de modo significativo em relação a ela e dela fazer parte como sujeito que, ao mesmo tempo em que a influencia, é influenciado por ela.

É importante salientar que tal enfoque se dará com vistas à evolução da assertividade no que diz respeito ao coletivo. Quando se fala em responsabilização cidadã e empoderamento da comunidade como estratégia de excelência e conquistas, temos como reflexões iniciais as escritas instigantes de Lück (2006, 2008) que trazem questões pertinentes à superação do processo administrativo escolar numa visão de superação paradigmática – quando se valida o espaço escolar como participativo e democrático, assim como coloca o diretor de escola como um líder com grande potencial democrático. A educação emancipadora proclamada por Freire (1985) prima pela participação fundamentada na promoção da cidadania, não como um projeto de longo prazo, mas pensando na ação dos sujeitos já dentro do espaço escolar.

Fortalecemos a ideia de que “sem escola democrática, não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o homem, o futuro cidadão” (TRAGTENBERG, 2002, p.8), trabalhamos na perspectiva pedagógica de tornar acessíveis os propósitos decisórios escolares. Com essa importância social de formação dos cidadãos, conceituamos a educação conscientizadora; com efeito, Fiori (2014) desacomoda-nos ao afirmar que a educação,

se não for conscientizadora, não é educação. No que se refere a ser democrática, caminhamos também nessa direção em que todos os envolvidos percebam-se como parte do processo, diretamente ligados e, por isso, comprometidos com todas as etapas de escolha, de planejamento e de execução.

A subjetividade e a objetividade presentes nas concepções abordadas por Lück (2006, 2008) trouxeram o entusiasmo do desafio de descentralização administrativo-pedagógica da escola como lugar de aprender a ser, fazer e estar. Isso implica a responsabilização dos sujeitos envolvidos com os direitos e deveres pertinentes a essa posição. É hora de ampliarmos a discussão em favor de propostas mais estruturadas que viabilizem e ampliem a participação da comunidade dentro da escola.

Há um verdadeiro abismo entre o imperativo das legislações relacionadas e a prática cotidiana na gestão das escolas. Para tanto, faz-se necessário que a instituição apregoe uma educação partilhada por todos os envolvidos, constituída por preceitos igualitários, com base nas mediações e aprendizagens construídas coletivamente. Assim, as bases constantes nos pressupostos pedagógicos terão como caminho a abertura necessária para uma construção de todos. Cury (2005, p. 18) afirma que “a gestão democrática da educação é ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.” Dito isso, vemos tratar-se de um processo complexo, novo e, portanto, desafiador. Temos uma legislação que garante o processo democrático; contudo, sua implementação ainda carece de instrumentos que potencializem a participação de fato, com o discernimento necessário. A participação passa obrigatoriamente pela tomada de consciência e conhecimento.

Administrar uma instituição escolar pública exige especificidades que extrapolam o campo técnico; necessita do campo das relações, um ambiente participativo da comunidade envolvida na gestão da escola, onde todos os envolvidos participem não só no funcionamento da instituição, mas no planejamento das ações. A participação almejada aqui é *sine qua non* para atingir os objetivos políticos e sociais que nascem de um projeto construído por todos os envolvidos, agregando vários pontos de vista.

A fim de avançarmos no fortalecimento de gestões escolares mais democráticas, há que se priorizar as relações existentes no espaço escolar, fazendo com que, de fato, haja igualdade e a horizontalidade seja prática primária (PARO, 2008). É preciso ultrapassar as condições tradicionais de hierarquia, o que requer uma postura flexível,

uma quebra de paradigmas e uma reflexão profunda e “generosa”, como diria Freire (1985). A propósito, o próprio autor, em suas obras nos envolve nesse contexto democrático e participante, onde a escola torna-se campo de libertação, superando preconceitos (FREIRE, 2001).

Nos últimos tempos, há um movimento mais amplo quando se propõe que a sociedade civil mobilize-se quanto à sua efetiva participação na política, urdindo os fios da dimensão pública da sociedade, quando de forma autônoma se propõe a participar das discussões sociais. Na escola, o cenário, quando não marcado por hierarquia e subordinação, possibilita a construção de caminhos autônomos, em que o diálogo avança em torno de objetivos comuns.

Destacamos o papel do gestor escolar, pois muitas vezes não percebe que a aproximação com a comunidade é a ação primeira no processo de construção da gestão democrática na escola. E, no que tange ao pedagógico, o grupo docente, sob a tutela de um gestor comprometido com o processo participativo, terá inspiração para o fazer democrático também em sua sala de aula, buscando formas de engajamento dos alunos e seus respectivos pais. É o gestor/líder que toma a frente no sentido de buscar parcerias, de estabelecer vínculos com a comunidade, de ser o fomentador da participação. Pensar em gestão democrática é refletir a forma de um espaço público de direito que objetiva a garantia à participação coletiva, a atenção às demandas pontuais daquela realidade e assim promover as condições de igualdade para a concretude de uma escola inclusiva. Ao assegurar os princípios democráticos, estaremos contribuindo verdadeiramente para uma sociedade que caminhe para a igualdade de oportunidades.

4. Por que e para que um conselho na escola?

Os conselhos são estruturas antigas registradas na história humana, e sua existência pode ser constatada já nas primeiras civilizações. Em geral, se tratava de conselhos de sacerdotes, anciãos ou de pessoal de notável saber, cujo papel era prestar assistência, aconselhando em questões religiosas, ou por ocasião de conflitos. Dessa forma, foram os conselhos que precederam a organização do Estado, dando origem aos poderes executivo, legislativo e judiciário.

Os CE fundamentam-se de forma legal primeiramente na constituição de 1988, com o caráter democrático instituído à educação. Destaca-se o princípio contido no

inciso VI, do Art. 206, “gestão democrática do ensino público”. A década de 80 foi marcada por um grande processo de abertura democrática, e nesse movimento, tem a educação um lugar bastante ativo.

A Constituição faz uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado, no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo, que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo, a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e mesmo de decisão (CURY, 2010, p.02).

Esta concepção traz uma forma de gestão participativa com fundamentos democráticos, onde o diálogo e a reflexão coletivos são necessários na busca da contemplação dos objetivos comuns. Visa superar a questão administrativa e coloca as instituições como locais de aprendizagens acessíveis e significativas numa ótica cidadã ao abrirem as relações institucionais para a comunidade.

Em 1996, com a Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), consta de forma explícita a gestão democrática do ensino público escolar, observando as normas da Legislação pertinente. Precisamente em seu art.14 é clara quando afirma a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes, baseado no princípio estabelecido no art. 17, que reforça a autonomia pedagógica e financeira das unidades escolares públicas.

No Estado do Rio Grande do Sul, em 1995, com a Lei 10.576 que trata da gestão democrática do ensino público são instituídos os Conselhos Escolares. Os princípios fundamentam-se na igualdade, na paridade e na transparência das ações desse colegiado. Segundo o site da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC):

O Conselho Escolar mobiliza, opina, decide e acompanha a vida pedagógica, administrativa e financeira da escola, exercendo o controle social da educação e desempenhando as seguintes funções: normativa, consultiva, deliberativa, fiscalizadora, mobilizadora e de unidade executora.

No município de Canoas, à luz destes princípios democráticos em consonância com os princípios legais, em 2008 a lei municipal, nº 5348, dispõe sobre a implantação dos Conselhos Escolares nos estabelecimentos de ensino da rede municipal de Canoas, trazendo em seu artigo 3º a classificação como “órgão máximo de discussão em nível de escola”.

Apesar de termos na legislação brasileira o respaldo para a participação desse colegiado, ainda devemos sua efetivação na prática. Medeiros e Oliveira (2008) nos trazem que ao assegurar o fundamento da gestão democrática, a LDB/96 deveria definir diretrizes e parâmetros que permitissem aos sistemas de ensino a viabilização de estratégias de concretização da gestão democrática no interior das escolas, indicando claramente as responsabilidades dos sistemas de ensino na promoção da participação da comunidade nos Conselhos Escolares.

Durante o primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006) reconhecendo as disposições legais, objetivando uma educação de qualidade buscou inscrever de forma efetiva o princípio da gestão democrática. Com a Portaria Ministerial n. 2.896/2004, que instituiu o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

A qualidade da educação passa pelo processo de gestão democrática, porém, este não se efetiva apenas por meio de leis ou decretos, necessita sim ser processual, dialógico e coletivo. Nas palavras de Freire (2000, p.136) “E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo”. Identificamos que necessariamente para uma gestão democrática de fato, a escola passaria por um processo de superação da herança patrimonialista, fazendo com seus sujeitos e mais ainda o CE se apropriassem da ideia de participação. Mais que uma sensação de pertencimento é fazer com que se fundam escola e comunidade em objetivos, mas sem perder suas especificidades e papéis.

Tivemos avanços do ponto de vista legal e aos poucos estamos avançando no campo de atuação. Gohn (2006) adverte que a simples existência dos CE já contribui para o processo de autonomia da escola, mas que a verdadeira potencialidade democrática se comprovará em seu efetivo exercício, confirmando ou não tal vocação.

Paro (2012) traz os desafios problematizadores da posição do movimento antagônico que ora defende os procedimentos estratégicos administrativos, ora nega-os dentro da situação escolar. Nesse sentido, apresenta-nos a função de gestor numa perspectiva condicionante educativa. Realmente esse papel é imprescindível em qualquer ação que promova a democratização do ambiente, da natureza escolar. Como figura representativa ainda muito arraigada em nossa sociedade como o sujeito que está à frente dos processos, pode partir do gestor o movimento de abrir a condução dos trabalhos, tendo encaminhamentos mais exitosos nesta implementação.

Num viés participante, Gohn (2006) alerta que, mais do que implantar tal colegiado, há a necessidade de constituir espaços que realmente cumpram com a função de compartilhar os fundamentos da gestão escolar. Esses espaços se dão através do trabalho transformador do cotidiano escolar, onde se pensa nos desafios escolares imediatos, mas com enfoque nos problemas sociais de toda a comunidade.

5. A Proposta Político Pedagógica como instrumento fundamental na perspectiva de uma escola democrática

Iniciamos a discussão destacando que o termo Proposta Política Pedagógica não é unânime entre os autores. Veiga (2009) nos alerta quanto a isso. Até mesmo nas legislações pertinentes podemos encontrar esse documento denominado Projeto Político Pedagógico, Plano Político Pedagógico, Projeto Educativo, Projeto Pedagógico. Encontramos na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a Lei 9394 de 1996 a utilização de termos diferentes para referir-se ao mesmo documento. Aparece como Proposta Pedagógica nos artigos 12 e 13, enquanto no artigo 14 como Projeto Pedagógico. Aqui em nossa análise referenciaremos como PPP.

A PPP se constitui num documento balizador que age política e pedagogicamente na base educacional da escola. Nele ficam claras as concepções da escola, uma apresentação da realidade que está se partindo e os consequentes objetivos para a escola que se quer. A partir daí delineiam-se as metas, a proposição de ações e procedimentos necessários. Também estabelece critérios para análise e avaliação do trabalho desenvolvido. VEIGA, 2004, p. 14 exalta a PPP como “[...] uma construção pautada na capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva”.

Concentremo-nos na ideia da participação na construção da PPP, onde o coletivo é o fundamento das intencionalidades presentes. Para que a proposta da escola seja singular, no sentido de contemplar a identidade de sua comunidade, exige-se que seja elaborada de forma transparente, debatida e estudada. Ela representará os direitos de todos, sendo dessa forma não só um documento norteador de práticas, mas um manifesto em favor de todos os sujeitos.

O posicionamento dos pais negando acreditar nessa participação mostra, além de desconhecimento de seus direitos e deveres enquanto conselheiro, também a total

desinformação a respeito da PPP, pois esta só se constitui com a participação coletiva. Na perspectiva de se constituir como processo participativo das decisões (VEIGA, 2004, p.38) cita a preocupação;

[...] de que esta seja uma 'forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola'.

Para que de fato esse seja, não só um documento, mas uma espécie de protocolo de intenções e ações é imprescindível ouvir as vozes de todos os envolvidos. E, quando se fala em envolvidos aqui se entende os sujeitos que ocupam tais espaços. Mesmo coletivo e por isso diverso, buscará o espaço comum para que se encontre na PPP os objetivos afins, que mesmo não sendo singulares, dão conta das singularidades presentes na escola. Ao permitir relações horizontais nessa construção, a gestão democrática toma forma e sai do enunciado burocrático para se formalizar no cotidiano da comunidade escolar.

A PPP não se restringe às considerações formais que identificam e ilustram teorias educacionais. Ela traz consigo um movimento cultural, político, carregado de intencionalidades e que deveria ser diverso enquanto processo construtivo. O estudo, o debate, as pautas reivindicatórias são pressupostos do trabalho de construção de um projeto de escola.

Mas é preciso considerar que, na condição de uma instituição social, cada escola desenvolve ritos e práticas exercidos pelos atores que, no seu interior, ou mesmo no seu entorno, desempenham papéis e funções distintos: grupo de gestores, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade.

É certo que os envolvidos trazem dentro de sua bagagem, histórias que influenciam diretamente suas posturas e opiniões quanto ao que se passa no espaço escolar. Sujeitos constituídos e formados por escolas, relações que perpassaram concepções de poder, autoridade, assim como de solidariedade e igualdade. São as riquezas dessas experiências, vivas, carregadas de significados que vão ser os fios condutores nessa teia organizada chamada PPP.

Ao pensarmos na sistematização dessa construção, noções de formação, cidadania, direitos e deveres são eixos fundamentais a se estabelecerem como princípios dentro da PPP. Não se perde de vista, num trabalho verdadeiramente educativo a pauta

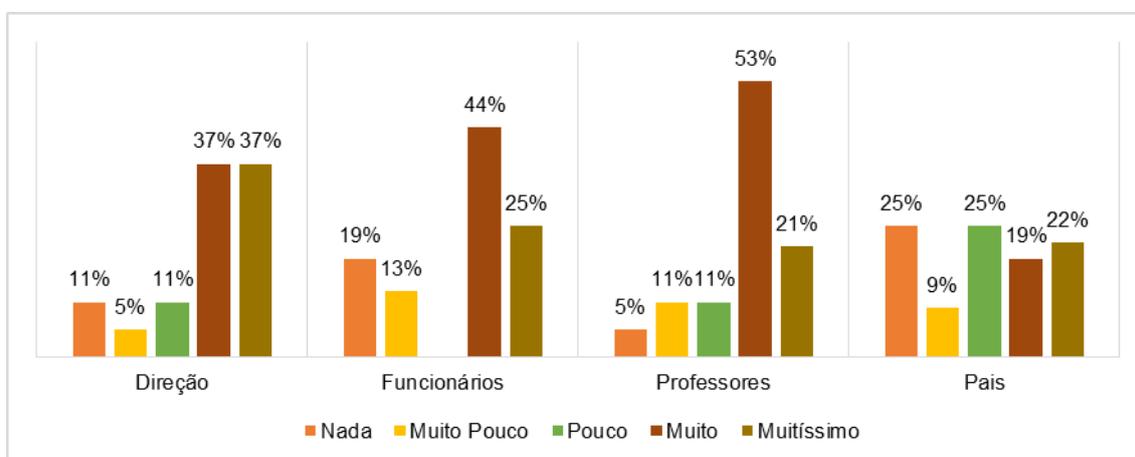
da igualdade, da justiça e do respeito às próprias construções que representarão, não mais a maioria, mas o todo.

6. Resultados encontrados e discussão

As questões a seguir são compostas por sete afirmações de atribuições pertinentes ao cotidiano do CE. Serão analisadas juntas por tratarem-se das mesmas premissas. A primeira interrogação tem por objetivo extrair dos respondentes a opinião a respeito do grau de importância dessa atribuição. Já na segunda, colocamos os respondentes no papel ativo de executor de tais atribuições, cabendo a eles atribuírem o grau de execução destas. As alternativas vão de uma escala de nada a muitíssimo importante.

Serão sistematizados os dados com a ilustração do gráfico, logo abaixo a interpretação quantitativa por segmento e após o cruzamento das respostas. Nossa intenção ao interpretá-las de forma conjunta se dá no âmbito de comparar o nível de compreensão de cada ação com sua efetiva execução como conselheiro. As reflexões de cada sujeito participante do CE, a partir da alternativa escolhida serão analisadas a fim de trazer as impressões a cerca da importância de determinadas atribuições do colegiado, na ótica dos sujeitos participantes à luz de referenciais teóricos, fundamentos deste trabalho.

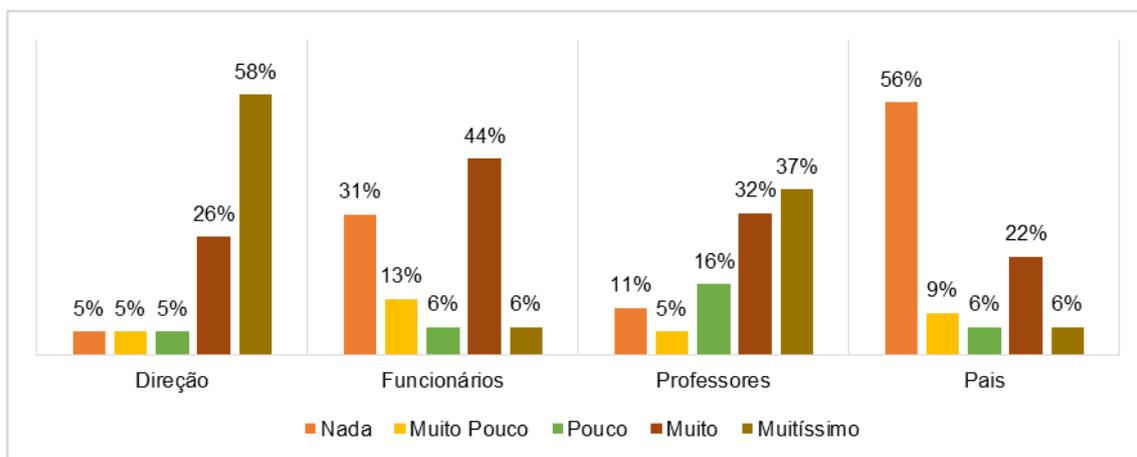
Gráfico 01 - Importância da atribuição do Conselho Escolar: participar da elaboração da Proposta Política Pedagógica.



Fonte: autoria própria, 2015.

No gráfico 01, temos a ilustração quanto à importância atribuída na elaboração da Proposta Política Pedagógica (PPP). Vimos que os segmentos dos gestores escolares com 74%, dos professores com 74%, e dos funcionários com 69% acreditam nesse envolvimento por assinalarem as alternativas *muito* ou *muitíssimo*. Já no segmento dos pais, percebemos o oposto, mais da metade dos respondentes, 66% ao marcarem *nada*, *pouco* ou *muito pouco* demonstram acreditar que não é uma das funções do CE participar da elaboração da Proposta Política Pedagógica. Isso mostra nitidamente a dissociação da perspectiva reflexiva do CE na esfera pedagógica.

Gráfico 1 - O quanto executa a atribuição do Conselho Escolar: participar da elaboração da Proposta Política Pedagógica da escola.



Fonte: autoria própria, 2015.

A execução da PPP é apontada pela maioria dos pais, 71% como uma ação *nada*, *muito pouco* ou *pouco* realizada por estes. 50% dos funcionários dão indícios de não participar da elaboração ao marcarem as mesmas opções. Já no grupo de professores, 69% indicaram a participação com a intensidade entre *muito* e *muitíssimo*. Os gestores escolares tomam a dianteira da elaboração, ficando evidente no índice de 84% marcadas as opções *muito* e *muitíssimo* quanto à participação. Isso evidencia a ação centralizadora do gestor escolar o que contraria o princípio primeiro da PPP, que é uma construção coletiva. Quanto ao CE, sua fundamentação passa necessariamente pela PPP.

Ao analisar as respostas dos segmentos, vemos que os pais demonstram que, além de não fazê-la, não a consideram uma tarefa importante. Ao passo que os funcionários, apesar da maioria se posicionarem na relevância da atividade, um índice expressivo (metade dos respondentes) ainda não se apropriou do fazer desta construção.

Os gestores e professores pontuaram a importância da construção da PPP por parte destes, assim como relataram em sua maioria realizá-la. Constatamos, então, que a PPP não atende aos princípios básicos de sua origem, coletiva, reflexiva, problematizadora e participativa, conforme Veiga (2009).

Vejam os que o termo Proposta Político Pedagógica não é unânime entre os autores e Veiga (2009) nos alerta quanto a isso. Até mesmo nas legislações pertinentes, podemos encontrar esse documento denominado Projeto Político Pedagógico, Plano Político Pedagógico, Projeto Educativo, Projeto Pedagógico. Encontramos na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9394 de 1996, a utilização de termos diferentes para referir-se ao mesmo documento. Aparece como Proposta Pedagógica nos artigos 12 e 13, enquanto no artigo 14 como Projeto Pedagógico. Aqui em nossa análise referenciaremos como PPP.

A PPP se constitui num documento balizador que age política e pedagogicamente na base educacional da escola. Nele ficam claras as concepções da escola, uma apresentação da realidade que está se partindo e os consequentes objetivos para a escola que se quer. A partir disso, delineiam-se as metas, a proposição de ações e procedimentos necessários. Também estabelece critérios para análise e avaliação do trabalho desenvolvido. VEIGA (2004, p. 14) exalta a PPP como “[...] uma construção pautada na capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva”.

Concentremo-nos na ideia da participação na construção da PPP, em que o coletivo é o fundamento das intencionalidades presentes. Para que a proposta da escola seja singular, no sentido de contemplar a identidade de sua comunidade, exige-se que seja elaborada de forma transparente, debatida e estudada. Ela representará os direitos de todos, sendo dessa forma não só um documento norteador de práticas, mas um manifesto em favor de todos os sujeitos.

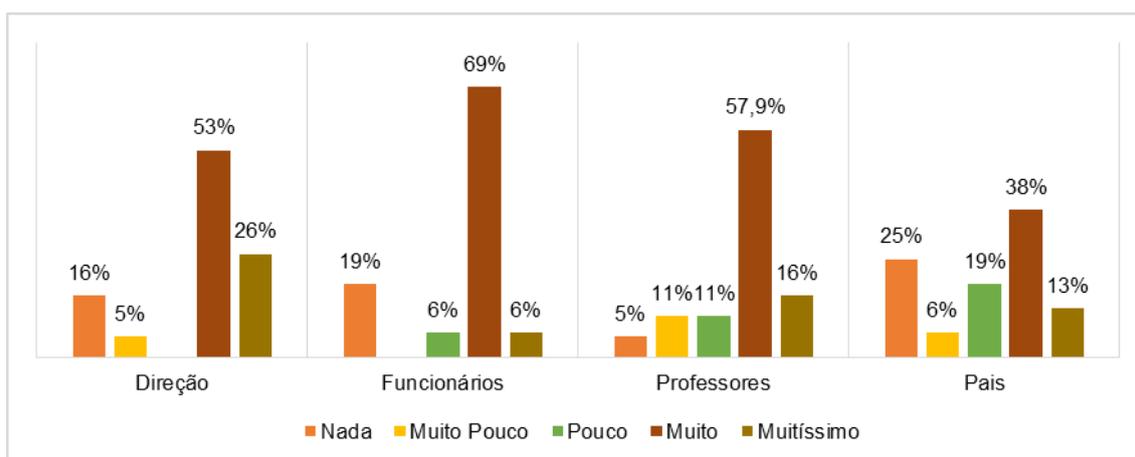
O posicionamento dos pais, negando acreditar nessa participação, mostra, além de desconhecimento de seus direitos e deveres enquanto conselheiro, também a total desinformação a respeito da PPP, pois esta só se constitui num processo participativo das decisões coletivas (VEIGA, 2004).

Para que de fato esse seja não só um documento, mas uma espécie de protocolo de intenções e ações, é imprescindível ouvir as vozes de todos os envolvidos. E, quando se fala em envolvidos aqui se entenda os sujeitos que ocupam tais espaços. Mesmo coletivo e, por isso, diverso, buscará o espaço comum para que se encontre na PPP os

objetivos afins, que, mesmo não sendo singulares, dão conta das particularidades presentes na escola. Ao permitir relações horizontais nessa construção, a gestão democrática toma forma e sai do enunciado burocrático para se formalizar no cotidiano da comunidade escolar.

Funcionários, professores e gestores, que estão diariamente presentes no espaço escolar identificam, em sua maioria, o papel de participação na construção da PPP, os pais não se reconhecem como responsáveis. Atribui-se a isso a falta de esclarecimento, pois não se trata de um conhecimento acessível à maioria, estando restrito ao campo educacional. Notamos que não se tem claro o papel do CE como articulador da PPP da escola, e que este documento se torna fundamental para inúmeras outras ações na perspectiva de qualificação da escola e do processo educativo como um todo. Ao falhar nessa etapas, várias outras ficarão comprometidas quanto à sua articulação e realização.

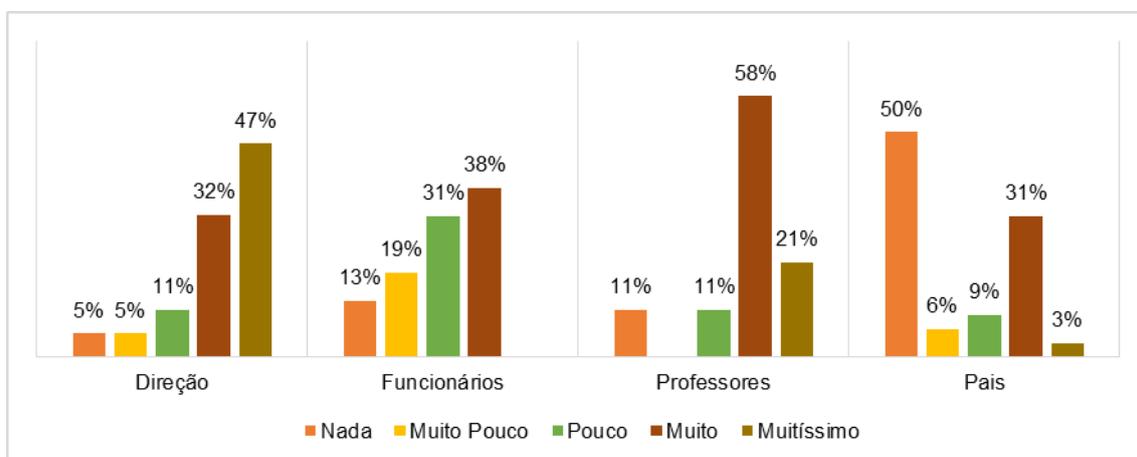
Gráfico 03 - Importância da atribuição do Conselho Escolar: propor ações coletivas com cunho pedagógico



Fonte: autoria própria, 2015.

No gráfico 03, percebe-se que temos na proposição de ações coletivas com cunho pedagógico, 51% dos pais respondendo ser *nada*, *muito pouco* ou *pouco* a responsabilidade do CE, sendo o único segmento a concentrar a maioria das respostas nesta perspectiva de não importância de tais ações. No segmento *direção*, 79% acreditam ser tarefa dos conselheiros tal proposição, evidenciado na marcação das alternativas *muito* ou *muitíssimo*. Com o percentual de 74% das respostas dos professores afirmando ser *muito* ou *muitíssimo* a função ligada a propor ações pedagógicas. Concordam, também, os funcionários, com 75% das mesmas duas escolhas.

Gráfico 04 - O quanto executa a atribuição do Conselho Escolar: propor ações coletivas com cunho pedagógico



Fonte: autoria própria, 2015.

Destacamos aqui o alto índice de respondentes do segmento *pais* que assinalaram a alternativa *nada* no que se refere à proposição de ações coletivas com cunho pedagógico, totalizando 50%. Obtivemos mais 15% que assinalaram *muito pouco* ou *pouco*. Dos funcionários, 63% relataram propor *nada*, *pouco* ou *muito pouco*, ações de cunho pedagógico. Por outro lado, dentro do segmento representativo dos professores, 79% apontam *muito* ou *muitíssimo*, ficando evidente executarem estas ações, mesma posição dos gestores escolares que também aparecem com 79% de respostas.

Os gráficos 19 e 20 trazem a mesma perspectiva da ausência dos pais, representantes do CE quando se trata de ações pedagógicas, deixando estas a cargo dos professores e direção. Chama a atenção os 63% de funcionários manifestando a não proposição de ações pedagógicas, visto que, quando questionados a respeito da importância, assinalaram, em sua maioria, 75% como *muito* ou *muitíssimo* importante. Ainda, cabe frisar que estes funcionários têm dentro das EMEIS função pedagógica equivalente aos professores. Dessa forma, espera-se que se envolvam diretamente com as proposições referentes à aprendizagem e que, ao fazerem parte do CE, atribuíssem valor a tais pautas, se assim acreditassem serem desse escopo.

Traçamos um cenário onde os conselheiros que são representantes dos segmentos professores e direção têm mais nítida essa noção do papel pedagógico do CE. Quanto aos pais, houve uma manifestação bem marcada de metade dos

conselheiros mostrando conhecer e concordar com essa tarefa, enquanto a outra nega a importância dessa atribuição e outras 65% declaram não executá-la.

Essas premissas trazem um grande desafio a ser debatido. Temos evidente aqui a herança cultural das Associações de Pais e Mestres que, por muito tempo, tiveram como tarefa dentro das escolas apenas as ligadas à suplementação de verbas, sendo um órgão extremamente engajado no financeiro da escola. Com o CE, temos essa como uma das grandes diferenças e características fundamentais, ser um grupo que reflete, planeja, executa e avalia o trabalho pedagógico. Quando expandimos as ações pedagógicas ao universo das famílias, problematizando o conhecimento, proporcionando um espaço para a cultura local estamos de fato fazendo com que a escola cumpra seu papel social. Paro (2000) enfatiza a importância de medidas práticas onde de fato aconteça o envolvimento da comunidade. Para isso, momentos de socialização tendo como pano de fundo, apresentações artísticas, atividades recreativas, esportivas, que tenham vínculo com a comunidade são essencialmente promissoras para esse fim.

Há uma dificuldade de os pais se apropriarem dessa dinâmica reflexiva como refere um representante do segmento pais: “Os pais do Conselho não sabem as normas da Pedagogia para poder dar palpite. Na administração ainda é pouco, mas está crescendo.” Para isso o grupo de conselheiros precisa compreender noções básicas a respeito da linha pedagógica da escola, tarefa essa que pode ser pauta de encontros formativos, onde em linhas gerais se aborde as concepções de ensino-aprendizagem da instituição. Isso não quer dizer que os membros, principalmente os do segmento dos pais, precisem se aprofundar em teorias que revelam a construção do conhecimento, por exemplo. O caráter de conselho se estabelece justamente aí, em pessoas com saberes e formações distintas. Estes, atuando de forma leiga num propósito comum, nesse caso a educação, fundamento básico para o desenvolvimento de uma sociedade, portanto, de interesse de todos.

Gohn (2006, p.33) levanta um dos principais ganhos da multiplicidade dos CE, “Nos conselhos se entrecruzam necessidades advindas da prática da educação formal/escolar, com a educação não formal, principalmente no que se refere à participação dos pais e outros membros da comunidade educativa nas suas reuniões.” Se aproximarmos a comunidade como um todo dos conselheiros, poderemos contribuir para que esse processo de reconhecimento destes como seus representantes se fortaleça. O movimento precisa ser de ambas as partes, o CE apresentando sua contribuição e a comunidade utilizando-se do CE como sua representatividade.

Considerações Finais

Diante do quadro apresentado dentro da pesquisa que mapeia as funções e a efetiva execução destas por parte dos conselheiros, podemos identificar algumas posições muito engessadas dentro das escolas. Em específico, nesse estudo, pudemos ler um cenário que não garante a construção da PPP por parte de toda a comunidade, deixando de ser uma construção coletiva, pautada na pluralidade de posições. Por vezes a PPP torna-se um documento formal, burocrático que não gera desconfortos, reflexões e, portanto, ineficaz no que diz respeito à reorganização do espaço escolar e suas vicissitudes. Ainda no que se refere à proposição de ações de cunho pedagógico, a posição dos conselheiros além de não executarem, em sua maioria, também não acreditam de fato ser uma tarefa sob sua responsabilidade.

Trazemos importantes questões que poderiam iniciar um processo de discussão que leve à motivação para percorrer o caminho da participação coletiva dos Conselhos Escolares pelas vias da democracia, da busca por soluções que objetivam o acesso a uma escola que contribua por uma sociedade mais justa e cidadã.

A fim de avançarmos no fortalecimento de gestões escolares mais democráticas, há que se priorizar as relações existentes no espaço escolar, fazendo com que de fato, a igualdade nas relações e a horizontalidade seja prática primária e o posicionamento dos envolvidos seja efetivo, consciente e livre.

O processo de gestão democrática, defendido por Paulo Freire, deve ser construído pelo diálogo, na alteridade, contando com a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar. Enquanto gestão democrática, é “ato político” devendo ser construído coletivamente proporcionando a base da qualidade e excelência na educação formal.

Comungamos com Freire ao lutar pela busca por relações mais justas, superando a hierarquia, ampliando a participação da comunidade nos Conselhos Escolares, proporcionando a todos o direito à palavra pela qual o homem pronuncia o mundo e também o transforma (FREIRE, 1985).

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Princípio da Gestão Democrática na Educação: Gestão Democrática da Educação Pública In: In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão Democrática da Educação**. Brasília, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FIORI, Ernani Maria. **Textos Escolhidos: Educação e Política**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **O método: o conhecimento do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1987.

PARO, Vitor H. **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática. 2003.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Alternativa, 2004.

_____. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 30, 2007, Caxambu. Rio de Janeiro: Anped, v.1. 2007.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

TRAGTENBERG, M. **Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.