

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES
CENTRO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PAULA CRISTIANE ANDRADE COELHO

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA GESTÃO
ESCOLAR**

VITÓRIA
2013

PAULA CRISTIANE ANDRADE COELHO

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA GESTÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, sob a orientação da Prof^a Dr^a Vania Carvalho de Araújo.

VITÓRIA
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C672p Coelho, Paula Cristiane Andrade, 1970-
A participação das crianças na gestão escolar / Paula
Cristiane Andrade Coelho. – 2013.
149 f. : il.

Orientador: Vânia Carvalho de Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cidadania. 2. Escolas – Organização e administração. 3.
Infância. 4. Participação. I. Araújo, Vânia Carvalho de. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

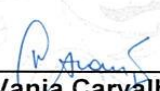
PAULA CRISTIANE ANDRADE COELHO

"A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA GESTÃO ESCOLAR."

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de Agosto de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Vanja Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Samuel de Souza Neto
Universidade Estadual Paulista

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela graça da esperança num mundo de partilha.

A Eduardo José: esposo, companheiro, amigo inseparável, amor eterno, por tudo que vivemos juntos, sem você não seria possível este momento.

Aos outros Josés da minha vida, filhos queridos: José Eduardo, José Paulo e José Vitor pela compreensão e carinho em todas as horas.

À família pelo apoio, especialmente Dona Zilma, mãe querida e grande incentivadora.

Às crianças e aos adultos que participaram da pesquisa pela acolhida, carinho, alegria e muita disposição.

Aos colegas profissionais da educação da Rede Municipal da Serra pela torcida e incentivo.

Aos colegas do PPGE/UFES pelas trocas (de ideias, de livros, de alegrias...) e estudos, especialmente: Sue Elen, Marluce, Cristina, Célia, Ana Moscon, Alexandre, Edson, Luziane, Luciana, Márcia e Marcelo.

À Prof^a Vania Carvalho de Araújo pela confiança, paciência, orientação, encorajamento e compromisso com a Educação.

Aos professores Dr Hiran Pinel e Dr^a Eliza Bartolozzi Ferreira, pelas palavras de incentivo e contribuições desde a Qualificação.

Ao Professor Dr. Samuel de Souza Neto pela disponibilidade em aceitar o convite para participar da banca.

Se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos: deve transcender a duração da vida de homens mortais. (ARENDT, 1981, p. 64).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo conhecer os modos de participação das crianças na gestão escolar, a partir da consideração delas como sujeitos de direitos e atores sociais. Os sujeitos da pesquisa foram adultos e crianças de uma turma de 4º/5º ano do Ensino Fundamental de uma Unidade de Ensino da Rede Municipal Serra (ES). A metodologia caracteriza-se por uma pesquisa de tipo etnográfico, utilizando-se de observação participante, com a realização de entrevistas semiestruturadas em rodas de conversas (formais e informais), além de análise documental (leis, decretos, portarias, atas do Conselho de Escola, Projeto Político-pedagógico), utilizando-se das normas legais que regem a gestão escolar. Discussões sobre participação, gestão escolar, cidadania e participação política das crianças, esta referenciada nos estudos da Sociologia da Infância, embasam a defesa da possibilidade da participação das crianças na gestão escolar, especialmente, pela garantia do seu direito a ter direitos, enquanto cidadãs. A partir dos dados coletados, evidenciou-se que não bastam as normas legais instituírem o direito à participação das crianças para que esta seja, de fato, efetivada. Verificou-se, por meio das narrativas e relatos, que as crianças participam e interferem nas questões da gestão escolar por seus modos próprios, envolvendo resistências, “burlas” e invenções, que se revelam tanto nas suas relações entre pares quanto com os adultos que com elas interagem. Revelou-se, ainda, o quanto é importante e desafiador para a escola reconhecer as crianças como sujeitos válidos na construção de uma esfera pública compartilhada, legitimando os modos peculiares de participação não apenas nos processos de formalização da democracia, como é o caso dos Conselhos de Escolas, mas no modo como questionam as regras, subvertem as racionalidades dos adultos e buscam novos sentidos nos diferentes tempos e espaços vividos no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Participação. Gestão escolar. Cidadania. Infância.

ABSTRACT

The purpose of this research was to understand the participation means of children in the school management, beginning with their consideration as subjects of rights and social actors. This research was performed with adults and children in the 4th and 5th grade in a Primary School in the Municipal Teaching Unit of Serra (ES). This methodology is characterized by an ethnographic research, utilizing participant observation, with the performance of semi structured interviews in (formal and informal) conversations, as well as documental analysis (laws, decrees, ordinances, minutes of the school council, political pedagogical project), using the general rules that govern the school management. Discussions about participation, school management, citizenship and the children's political participation, which is referenced in the study of Infancy Sociology, underlie the possible defense of children's participation in school management, specially, in guaranteeing their rights to have rights, as citizens. From the data collected, it was evident that just the legal standards are not enough to establish the children's participation right so that it can be, in fact, effective. It was confirmed by tales and reports, that children participate and interfere with the school management questions for their own means, involving resistance, scams and inventions, that reveal themselves in peer relationships as well as with adults that they interact with. It was also known how important and challenging it is for the school to recognize the kids as valid fellows in the construction of a shared public sphere, legitimizing the peculiar means of participation not only in the democratic formalization process, such as it is in the School Council, but also in the way that they question rules, subvert to adults' rationalities and search new meanings in different times and spaces experienced in everyday school life.

Keywords: Participation. School Management. Citizenship. Infancy.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 – Visão da parte frontal da escola	65
Fotografia 02 – Visão da parte de trás da Escola e das salas anexas	66
Fotografia 03 – Refeitório	108
Fotografia 04 – Parte de trás da placas com os dados da Escola	110
Fotografia 05 – “Combinados de convivência” da turma para 2013	120

LISTA DE SIGLAS

PPDE – Programa de Autonomia Financeira Escolar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PME – Plano Municipal de Educação

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

SEDU/Serra – Secretária Municipal de Educação da Serra

SEDU - Secretaria Estadual de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ECAD – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CONCEITUANDO OS TERMOS, AVANÇANDO NO CAMPO... ..	17
1. 1 PARTICIPAÇÃO POLÍTICA.....	17
1. 2 GESTÃO ESCOLAR.....	23
1. 3 ALGUMAS PROVOCAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA.....	36
1. 4 A ESCOLA COMO GARANTIA DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO? TENSÕES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS.....	45
2 INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DA CRIANÇA.....	52
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	58
3. 1 O CAMPO DE PESQUISA.....	61
3. 2 AVENTURAS/DESVENTURAS... CAMINHADA QUE NÃO SE FAZ SOZINHO.....	67
3.2.1 Primeiros encontros.....	70
3.2.2 Mudanças ocorridas na organização da turma com o início do novo ano letivo: segundo momento da pesquisa e seus desafios.....	74
4 NORMATIZAÇÃO/ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO E A RELAÇÃO COM A ESCOLA.....	78
4. 1 LEIS, DECRETOS, PORTARIAS... AFINAL, DE QUE GESTÃO FALAMOS.....	78
4. 2 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO.....	90
4. 3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ESCOLHA E OPÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA.....	93
4. 4 CONSELHOS DE ESCOLA: SEUS REGISTROS... SUA HISTÓRIA... ..	97
5 A GESTÃO ESCOLAR PELO OLHAR DAS CRIANÇAS (E OUTROS SUJEITOS): VIVÊNCIAS, RELATOS E NARRATIVAS.....	102
5. 1 AS REGRAS NA ESCOLA... ..	103
5. 2 PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: CRIANÇA CIDADÃ, SUJEITO DE DIREITOS... ..	121
5.2.1 “Eu não vou votar, mas, é fácil...” ..	123
5.2.2 “Então, o que é Conselho de Escola?” ..	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132

REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.....	145
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com crianças e rodas de conversas 14646	
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com as pedagogas.....	147
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com a diretora	148
APÊNDICE E – Roteiro para pesquisa documental	149

INTRODUÇÃO

Pensar as formas de participação das crianças na gestão escolar nos impulsiona a (re)pensar a própria constituição da escola e suas culturas. Falamos sempre de um lugar histórico e, portanto, de um tempo e espaço distinto.

As propostas de estudos para pesquisa expressam, em parte, quem somos e de que lugar falamos. Nossa proposta de estudo surge a partir de um espaço/tempo caracterizado pela militância na educação, que começa, e é importante destacar, na participação, como aluna de Ensino Fundamental, com as discussões e decisões que envolviam a Escola de 1º Grau “Manoel Carlos de Miranda”, no Município da Serra/ES, no ano de 1985, especificamente.

O registro aqui feito não deve ser considerado num tom “saudosista” em que se apregoa a existência da “boa escola” do passado. O que pretendemos, ao relembrar o que se passou, é uma tentativa de expressar os sentimentos (mesmo com as limitações óbvias de se retratá-los) e o que a experiência vivida “contribuiu” para minha constituição política.

Foi naquele espaço/tempo que ocorreram as primeiras experiências de ação participativa no âmbito das discussões que envolviam os alunos e corpo docente da escola. Das lembranças trazidas daquelas experiências, recordo-me dos momentos de escolha de “líder de turma”, ou seja, de cada representante que faria parte dos conselhos de classe e que, segundo os relatos dos eleitos, de fato participava das discussões e decisões que envolviam a turma como um todo.

Além dos diversos momentos em que nós alunos¹ nos manifestávamos, seja nos momentos lúdicos, seja nas festas e comemorações que eram

¹ Para fins deste trabalho o termo “aluno” é utilizado para designar o membro de um segmento da comunidade escolar com vínculo institucional à determinada Unidade de Ensino.

organizadas com a nossa participação. Mesmo tendo a clareza do modelo de escolarização proposto à época, em que prevalecia a feição disciplinadora e adultocêntrica, foi possível vivenciarmos – algumas vezes, por nossa própria resistência e, em outras, devido à visão diferenciada de boa parte dos adultos (professores e outros) atuantes naquele espaço – outra forma de constituição do saber e de cidadania. É importante destacar que não se trata de uma escola “perfeita”, longe disso, o que se deseja enfatizar aqui são as vivências possibilitadas naquele espaço que, de certa forma, impactaram na sua gestão.

Somaram-se a estas, a participação no movimento popular e, movimento sindical. Todavia, as experiências profissionais, sem dúvida, foram as mais instigantes quanto à participação das crianças² na gestão escolar.

Atuando como professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na Rede Municipal da Serra/ES há 20 anos, algumas inquietações surgiram ao observar que muito se pensa ou se faz em “nome” das crianças sem, contudo, percebê-las como sujeitos de direitos, sujeitos de fala, capazes de expressarem-se opinando e colaborando nas decisões sobre o que lhes diz respeito, ainda que, aos “alunos”, seja garantida em Lei a participação no Conselho de Escola.

Segundo o arcabouço legal do Município da Serra, a Lei Nº 1813/94, de 30/12/1994, que dispõe sobre a gestão democrática nas escolas da rede municipal, cria-se a obrigatoriedade da constituição dos conselhos de escola. A referida lei, alterada em 2002 (sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - Nº 9394/1996), conceitua a gestão da escola e determina como esta se dará, em seus artigos 1º e 2º:

Art. 1º - A gestão da escola deve ser entendida como um processo que rege seu funcionamento, compreendendo a tomada de decisão, o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação da política educacional, no âmbito da unidade escolar, com base na

² O termo “criança” é utilizado neste trabalho para designar o membro da categoria geracional infância.

legislação em vigor e de acordo com as diretrizes emanadas da Secretaria de Educação.

Art. 2º - A gestão da escola será desenvolvida de modo coletivo, sendo o Conselho da Escola ou de Pré-Escola a instância de elaboração e deliberação do funcionamento da unidade escolar (SERRA, 1994).

O município entende, portanto, que a gestão da escola se fará de forma participativa (o que, bem sabemos, não se configura como realidade apenas por constar no aparato legal). Para além da definição de gestão da escola, a mesma Lei aponta para a participação dos diversos segmentos que compõem a organização escolar, ou seja: magistério, demais servidores, comunidade, alunos regularmente matriculados e pais de alunos, nesta ordem, segundo o art. 9º da referida lei municipal.

Como já pontuamos, no ano de 2002, a Lei foi alterada, atendendo às diretrizes apontadas pela LDBEN Nº 9394/96 e definindo as atribuições de caráter deliberativo, constituindo autonomia administrativa, pedagógica e financeira aos Conselhos de Escola.

Para além do aspecto legal, é fato que muito se tem dito e escrito sobre como deve ser a gestão do espaço escolar (tempo, relações, currículo... enfim, sua organização espaço-temporal-relacional), considerando-se o que “é *melhor*” para as crianças que desse espaço fazem parte, a partir da ótica dos adultos, sem, contudo, conferir-lhes o estatuto (num sentido instituído/instituinte) da participação.

Seria arbitrário afirmar que a participação se dá pela concessão, embora o entendimento presente nas relações escolares tenha se pautado na concepção da participação infantil a partir da ideia da criança como ser incompleto ou em formação para a vida adulta, forjado nas perspectivas de socialização e desenvolvimento, permeando a constituição de uma infância em permanente estado de complementaridade. Tais pressupostos reforçam a ideia de incompletude, configurando a infância como uma etapa preparatória para a vida adulta, desconsiderando-se a incompletude do ser

independentemente de sua condição etária. Ou seja, somos seres em constante estado de incompletude em qualquer idade.

Diante da multiplicidade de conceitos e práticas que permeiam a constituição escolar, tivemos como proposição, para nosso trabalho, o desafio de pesquisar as relações que perpassam a participação da criança na gestão escolar, considerando o que diz respeito ao instituído pelas normas legais no âmbito escolar, bem como as formas com que as crianças participam dessa gestão.

Para tanto, organizamos nosso trabalho em cinco capítulos. No Primeiro, apresentamos conceitos relativos à participação política, à gestão, à cidadania e às tensões, contradições e desafios que perpassam a concepção da escola como espaço de formação para a cidadania.

No segundo capítulo, invocamos uma discussão e conceitos da participação social e política da criança com base, sobretudo, nos estudos da Sociologia da Infância.

Os caminhos da pesquisa, envolvendo a apresentação do campo e dos sujeitos que participam dessa caminhada, bem como as primeiras impressões do início do percurso, são o foco do terceiro capítulo.

Para conhecer o aporte legal que define a gestão escolar e como se articula no cotidiano, foi necessária a apresentação das normas que regulamentam e/ou orientam a gestão democrática no Município da Serra, envolvendo Leis, Decretos, Portarias, Plano Municipal de Educação, além do Projeto Político-Pedagógico da escola e documentos do Conselho de Escola. Todo esse aporte é apresentado no quarto capítulo.

No quinto capítulo, apresentamos as discussões dos dados coletados a partir das narrativas, relatos e vivências das/com as crianças e outros sujeitos da pesquisa.

1 CONCEITUANDO OS TERMOS, AVANÇANDO NO CAMPO

1.1 PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

A participação política é uma temática presente na história dos movimentos sociais no Brasil e um valor inerente às lutas pela democratização política em nosso país. É com base nesse valor que os movimentos sociais se organizam e se constituem, em especial na década de 1980, na busca pelo direito a *participar* das decisões políticas que estruturam a vida da Nação.

Segundo Benevides (2002), a forma de participação que se destacou na organização política do Brasil foi a representação, ainda que se tenha dado numa perspectiva conflituosa, considerando as tensões existentes entre as vertentes políticas presentes naquele período. A autora as descreve como

[...] reflexo entre as ideias liberais, democráticas e participacionistas, de um lado, e ideias autoritárias, elitistas e corporativistas, de outro. É claro que não se trata de uma divisão homogênea; de ambos os lados identificam-se variações teóricas e práticas. Do lado pró-representação, há nítidas distinções, que vão do liberalismo clássico da exclusividade da representação parlamentar às teses sobre extensão da cidadania e radicalidade da soberania popular. Do lado anti-representação, o espectro de posições abrange desde o autoritarismo do Estado forte e centralizador, com a encarnação da representação da nação no chefe carismático, até o elitismo da 'democracia da gravata lavada.' (p. 26).

A representação assim posta no Brasil contribuiu para o “desencanto” com a classe política. Todavia, não impediu que os movimentos sociais mantivessem a participação de diversas formas como anseio e, a esta participação, Benevides (2002) identifica como *cidadania ativa*. Entende-se, portanto, a cidadania ativa como aquela que possibilita a participação das pessoas nos variados segmentos da sociedade em que se faz necessária a discussão/ação para decisões que envolvem seu corpo, independentemente do grau de adesão da representação política partidária (como a estabelecida no Brasil).

Não se quer negar, com isso, a existência da representação, apenas aponta-se aqui que ela não basta enquanto anseio popular, dado, sobretudo, pela

baixa identificação dos representados com os representantes. Dessa forma, valoriza-se a participação popular para além das organizações partidárias, com a intenção do compromisso com a constituição do espaço público de fato, em que se possibilite a expressão da opinião e dos rumos do seu próprio destino sem que se delegue a outros sua total definição. Segundo Benevides (2002), é pela educação política (por meio da participação popular) que se alcança tal maturidade para a constituição da efetiva cidadania ativa. Ou seja, é no exercício da participação que se aprende a participar, consolidando-se a democracia como valor da sociedade.

A partir das definições colocadas por Benevides (2002), inferimos que, no espaço escolar, é possível serem vivenciadas várias formas de participação política, a saber: *democracia direta* (situações como eleição direta para diretor, por exemplo, quando aberta à comunidade escolar); *democracia indireta ou representativa* (via conselhos escolares, grêmios estudantis) e, por fim, *democracia semidireta* (situações em que a comunidade escolar é consultada sobre determinado assunto por meio de plebiscito, referendo ou consulta popular). É importante ressaltar que, embora a democracia semidireta seja um mecanismo defendido como elemento salutar de participação, é bastante rara (quando não inexistente) sua efetivação.

Das formas de participação política, a mais presente atualmente no espaço escolar é a democracia representativa e nela nos deteremos no momento. Segundo Benevides (2002), a “representação direta” diz respeito à participação em atividades administrativas e inclui, por exemplo, a participação “dos usuários na gestão dos serviços públicos; dos estudantes e funcionários na gestão das universidades e escolas etc” (BENEVIDES, 2002, p.18). Para a autora, “os interesses particulares, corporativos, de classe, de categoria” estão presentes nesse tipo de participação e “não se trata, portanto, de questões de política global no sentido da realização do bem comum”, o que poderia se configurar como elemento negativo dessa forma de participação. Todavia, ressalta como vantagem “a correção sobre a burocracia centralizadora, opaca, autoritária”.

A participação política, nos moldes da representação direta, especialmente via conselhos escolares, não pode ser negada como conquista, sobretudo, a partir da década de 1980, quando o país passava por uma reorganização política e os movimentos sociais como um todo avançavam, buscando espaço nas decisões referentes às questões sociais que haviam sido fortemente marcadas pela ação patrimonialista de governos centralizadores e autoritários.

A conquista da implantação dos colegiados escolares traz, segundo Mendonça (2000, p. 412), “uma visão geral de que essas instâncias organizadas buscam o bem comum e não vantagens e benefícios para as facções representadas”.

Todavia, o autor reforça que sua afirmação somente com base no mecanismo legal não constitui garantia da não dominação de um segmento sobre os demais, fazendo emergir a necessidade de maior articulação entre a escola e a comunidade na qual está inserida. Conclui, o autor, que, apesar das dificuldades encontradas na constituição dos colegiados, “estes são um mecanismo capaz de promover o despojamento da dominação de uma só pessoa, superando a monocracia como lógica de funcionamento da direção escolar”. (MENDONÇA, 2000, p. 413).

Prosseguindo, cabe-nos pensar que a participação política, a partir da representação direta no campo educacional, nos remete, ainda, às tensões levantadas pelas discussões sobre a descentralização das decisões concernentes à gestão escolar (implicando as dimensões pedagógica, financeira e administrativa). De um lado, a gestão escolar é vista como estratégia de desresponsabilização pelas políticas públicas por parte do Estado. De outro, é entendida como conquista da sociedade civil que a defendia como forma de fortalecimento na atuação política no campo da educação enquanto direito social a ser garantido pelo Estado.

A vertente da desresponsabilização do Estado, aqui entendida, refere-se à opção política e econômica sob a influência da reformulação do Estado,

sobretudo na década de 1990, com a instituição pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, do Plano Diretor (BRASIL, 1995). O Plano trazia marcadamente um cunho gerencialista e descentralizador de forte desresponsabilização das diversas esferas governamentais (como veremos, ainda que brevemente, ao discutirmos a gestão escolar).

A partir desse quadro, Abranches (2003) alerta sobre a marca gerencialista que tem sido assumida confundindo-se com a participação da sociedade ao se incorporar as teorias organizacionais, dadas pelo próprio encolhimento do Estado no que tange às políticas públicas. Nas palavras da autora,

A falta de projetos socialmente consistentes ao plano nacional tem estimulado, no poder público, nos últimos anos, a concentração de expectativas em torno da descentralização e da participação social. O próprio conceito de gestão autônoma e colegiada em setores públicos, principalmente no sistema de ensino público, vem inspirando-se em teorias organizacionais recentes e em inovações administrativas empresariais, frutos de novas formas de organização dos interesses econômicos e da inserção da sociedade em uma nova (e selvagem) divisão internacional do trabalho e em uma rígida segmentação entre as classes sociais (ABRANCHES, 2003, p.19).

As observações ora feitas se fazem necessárias a fim de demarcar as tensões existentes quando nos remetemos à participação dos conselhos, sem, contudo, negarmos sua importância. Aliás, é necessário o registro de sua defesa como princípio para constituição de um espaço público, ainda que no campo das possibilidades, dado que apenas sua formalização legal não seja garantia da efetivação de sua instituição como espaço público de fato.

Seguindo na discussão sobre a participação como um valor presente no campo escolar, temos que, com base na teoria de Rousseau, Pateman (1992, p. 40) aponta que “a participação pode aumentar o valor da liberdade para o indivíduo, capacitando-o a ser (e permanecer) seu próprio senhor”. Tal afirmativa pode reforçar a percepção que têm muitos dos que atuam na escola, por exemplo, no que diz respeito à gestão ser democrática por envolvê-los no planejamento do trabalho a partir de si. Contudo, a nosso ver, pode ser entendida como reforço da participação meramente individual desconsiderando-se a necessidade da afirmação do “coletivo” (entendido no

sentido comunitário e não somente como a soma das individualidades), constitutivo do espaço público.

Segundo Abranches (2003), o conceito de espaço público de Hannah Arendt nos inspira, por exemplo, à defesa da experiência colegiada na escola pública. Com a autora, temos que

As discussões teóricas de Hannah Arendt contemplam essa expectativa, pois suas análises sobre o mundo e as transformações do mesmo na era moderna, que têm como tema central o resgate do espaço político e a inserção dos indivíduos no espaço público, podem nos auxiliar na compreensão da dinâmica da participação. (ABRANCHES, 2003, p. 25).

Para Arendt (2011), espaço público se constitui na relação entre iguais. O sentido de igualdade, para a autora, se dá na medida em que nos reconhecemos iguais e não simplesmente pelo código natural do nascimento.

A igualdade, em contraposição com tudo o que se relaciona com a mera existência, não nos é dada, mas resulta da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais: tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais (ARENDT, 2011, p. 335).

Tal reconhecimento possibilita a participação e, ao mesmo tempo, nela se constitui. É como que um aprendizado da política fundado na ação que se dá no espaço público. Para Arendt, a ação é a própria política e se expressa na palavra, no direito à opinião e se revela no/como sentido da liberdade. A autora afirma ainda que “Só a ação³ é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros” (ARENDT, 1981, p. 31). A ação se dá na esfera pública, espaço do agir “em concerto”.

Segundo a autora, “A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer” (ARENDT, 1981, p. 62). Ou seja, nesse contexto, se dá a confluência das singularidades que, de fato, é tudo aquilo que constitui cada

³ Arendt (1981) faz uma distinção entre ação e comportamento. Segundo a autora, ação pressupõe a condição humana da pluralidade e o comportamento é o que resulta das regras e normalizações da sociedade.

indivíduo em suas particularidades e ganha sentido na relação com os outros, na compleição da pluralidade. Como contraposição ao espaço público, a autora identifica e apresenta a fragilidade da sociedade de massas, demarcada pelo sentido individualista, o que implica que “o mundo entre elas perdeu a força de mantê-las juntas, de relacioná-las umas às outras e de separá-las” (ARENDT, 1981, p. 62). É a perda da ação, o que impossibilita “começar algo novo”, anulando-se da condição humana, como nos alerta Abranches (2003, p. 27):

Agir é tomar iniciativas, decisões, é falar, solicitar o assentimento e o acordo do outro, é provocar diversas reações. Quando um indivíduo age, provoca reações diversas e ao mesmo tempo é agente, porque começa algo sobre os outros e também é paciente porque recebe as conseqüências de suas ações.

O espaço público é *lócus* do diálogo. É pela palavra que os homens se mostram aos outros e ganham visibilidade (sentido da própria existência), de acordo com o pensamento arendtiano. A opinião é a possibilidade da persuasão, do sentido da liberdade, ou seja, da própria ação. Não há sentido na ação que não seja em relação ao “mundo comum”, é o pressuposto da coletividade.

Ainda no bojo das discussões sobre a relevância e valor da participação, temos os pressupostos da educação socialmente referenciada. Esta se respalda na participação, conforme nos alertam Araújo e Spinassé (2012, p. 47),

a defesa de uma educação socialmente referenciada, além de criar uma nova forma de sociabilidade política, possibilita a configuração de uma existência cidadã que, não obstante a pluralidade de ideias e o jogo de interesses dos diferentes sujeitos, circunscreve-se no modo como as questões são julgadas e problematizadas.

Com a democratização do acesso à escola, assumida como necessária e como direito subjetivo a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, outros (e diferentes) atores passaram a fazer parte da realidade escolar, trazendo consigo suas vivências, provocando o sentido plural presente na sociedade.

Seguindo com as autoras, há que se pensar sobre a visibilidade dos atores no processo participativo, considerando que não sejam tidos apenas como meros membros de organismos burocráticos instituídos nos diversos modos de participação. Uma provocação instigante é feita por elas:

Ainda que os diferentes modos de participação existentes não sejam uma novidade, essa experiência pode se constituir refém de um discurso oficial que termina por normatizar as razões e criar artifícios para que os conflitos não se façam emergir como testemunhas da pluralidade, da legitimidade dos debates e das trocas de ideias entre os diferentes sujeitos. (ARAÚJO; SPINASSÉ, 2012, p. 47).

A partir das considerações sobre participação, apontamos como valores pertinentes à possibilidade da constituição do espaço público, as concepções das práticas coletivas fundadas nos princípios das experiências colegiadas, em especial, o que nos impõe a relevância de conhecermos as marcas da gestão escolar no Brasil e quais suas configurações na atualidade.

1.2 GESTÃO ESCOLAR

São vários os aspectos relevantes a serem considerados em relação à temática da organização escolar. Para nosso estudo, vamos nos ater, neste momento, mesmo que brevemente, ao conceito de gestão e como tem se constituído seu campo no pensamento educacional brasileiro.

Em sua tese de doutorado, Souza (2006) nos apresenta o pensamento clássico de gestão escolar no Brasil ao analisar as obras de Antônio Carneiro Leão (1953), de José Querino Ribeiro (1952) e de Lourenço Filho (1976), além das de Anísio Teixeira (diversas obras), a quem o autor faz um destaque por sua obra ter um caráter diferenciado. Para os três primeiros pensadores, o responsável pela escola tem um papel preponderante, podendo até mesmo haver uma “confusão” estabelecida entre direção e administração escolar, conforme Leão: “A primeira necessidade de um diretor é saber prever, planejar e organizar. Depois de planejar vêm os problemas da organização,

avaliação de funções, terminação de plano, execução de plano”. (LEÃO, 1953 apud SOUZA, 2006, p. 29).

No que diz respeito ao pensamento de Anísio Teixeira, Souza (2006) ressalta que, embora o pensador defenda que na administração estabelece-se uma relação de poder e que este é exercido pela pessoa que administra, há distinção entre a administração de uma fábrica e a administração de uma escola, reafirmando a natureza pedagógica desta. Para SOUZA (2006, p. 48), as ideias de Anísio Teixeira “demonstram que a administração escolar é, antes de tudo, uma ferramenta a serviço do desenvolvimento pedagógico da escola e não possui uma razão própria alheia ao trabalho docente e à função educativa da instituição”.

Seguindo a apresentação do pensamento brasileiro sobre gestão escolar, Souza (2006) indica como importante, para a temática, o trabalho de Myrtes Alonso, de 1976, intitulado “O papel do diretor na administração escolar”. Nesse trabalho, conforme o autor, a administração escolar pode ser vista como uma especialização da administração, não se diferenciando, portanto, do pensamento vigente à época. Todavia, Myrtes Alonso demonstra certa inquietação no que diz respeito aos objetivos educacionais e às expectativas sociais que se alteram ao longo dos tempos – o que podemos identificar como a realidade sócio-histórica presente na relação escolar. Myrtes Alonso, segundo Souza (2006), não investe nessa questão e volta-se para a discussão de quem deveria atuar como diretor de escola, ao que responde: “O caminho para esse ideal consiste em preparar professores ou educadores em geral, interessados em assuntos administrativos, para assumirem gradativamente funções desta natureza [administrativa]” (ALONSO, 1976, p. 185 apud SOUZA, 2006, p. 58).

Concluindo seu capítulo sobre “O pensamento clássico da gestão escolar brasileira”, Souza (2006) apresenta o pensamento de Benno Sander, sobre o qual o autor faz deferência especial, considerando, sobretudo, os levantamentos da produção no campo acadêmico, especialmente nas

décadas de 70 e 80, período de significativas mudanças nas pesquisas que envolviam a temática administração da educação/escolar.

A relevância do trabalho de Benno Sander, segundo Souza (2006), está posta, ainda, no que diz respeito aos diferentes enfoques possíveis no estudo da administração da educação: jurídico, organizacional, comportamental e sociológico. Dentre as análises feitas no estudo de Souza (2006), chama-nos atenção especial o enfoque sociológico em que Benno Sander vê a administração como essencialmente sociológica ou política.

Importa avançarmos, neste momento, no pensamento sobre a ação política da gestão educacional/escolar, buscando no próprio Sander (2009, p. 74) alguns indicativos, quando aponta a produção no campo.

O pensamento crítico, a participação coletiva, a postura dialógica e o compromisso democrático são elementos definidores do movimento antropológico contemporâneo que se observa em numerosas obras individuais e coletivas de gestão educacional da atualidade.

Sander (2009, p. 75) destaca, ainda, o “campo de lutas e disputas” em que transita tanto o pensamento crítico – daqueles a quem o autor chama de “pensadores da resistência educacional” - quanto o pensamento neoliberal. Nas palavras do autor,

Estas disputas se observam tanto nos processos de formulação política como nas práticas de intervenção no cotidiano da gestão educacional, refletindo posições políticas diferenciadas sobre a condição humana, a cultura e a educação. Muitas vezes, estratégias administrativas, como descentralização, autonomia, colegialidade e participação são apregoadas pelos protagonistas das várias concepções educacionais em disputa. Os seus significados, no entanto, são diferentes, quando não opostos. (SANDER, 2009, p. 75).

Retomamos, assim, o caráter político da gestão escolar, mais especificamente, a partir do conceito empregado por Souza (2006, p. 96), no qual salienta sua “natureza política, antes de tudo”. Este autor apresenta argumentação em defesa da terminologia “gestão escolar” em detrimento da “administração escolar” por considerar que a primeira abarca não só a

competência técnica necessária ao processo de organização e gestão, mas também, a vertente de natureza política. Eis um conceito de gestão escolar defendido por Souza (2006), considerando as relações de poder e política estabelecidas no cotidiano da escola:

a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem. (SOUZA, 2006, p. 127).

Para que lograsse êxito em sua eficiência, a gestão escolar foi vista por muito tempo como de responsabilidade quase exclusiva do diretor escolar, tendo sido marcada, no Brasil, por práticas nas quais o diretor era figura central. Isto se deve, em boa parte, às marcas da concepção tecnicista deixadas ou assumidas na nossa educação. A essas marcas, acrescentou-se as novas concepções de gestão, sobretudo, as calcadas nos modelos gerenciais, ainda presentes em nossas escolas, fato que não se pode negar, dado o caráter sócio-histórico da constituição da cultura escolar. As marcas ficam, ainda que se anseie por mudanças.

Souza (2006) apresenta um levantamento do perfil da gestão escolar no Brasil, a partir de publicações e estudos realizados no período de 1930 a 2004. Esse perfil revela que a administração escolar passou a ser denominada de gestão escolar a partir da década de 1980. Das variadas concepções pedagógicas que marcaram (e ainda marcam) nossa história educacional, há que se destacar a concepção tecnicista da educação que, como bem sabemos, teve grande influência no processo educacional brasileiro, sobretudo na década de 1970.

Segundo SAVIANI (2007, p. 380), “[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.”

Ao descrever a pedagogia tecnicista, Saviani (2008) indica sua característica sistêmica, em que prevalece o processo, centrada no planejamento, coordenação e controle exercidos por especialistas. A educação é referendada, portanto, como organização racional submetida à mecanização, nos moldes técnicos fabris.

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. (SAVIANI, 2008, p. 14).

A pedagogia tecnicista marcou fortemente a educação e sua gestão, sobretudo, com a divisão de atribuições no âmbito escolar ao criar as diversas funções a serem exercidas por especialistas.

Ainda hoje é possível percebermos a influência da concepção tecnicista, mesmo que tenhamos visto avançar o direito, legalmente instituído, à participação na gestão escolar, seja pelos profissionais da educação ou pela própria comunidade escolar.

Saviani (2007) nos alerta para outra realidade presente na educação brasileira, surgida na década de 1990, com forte impacto sobre a gestão escolar. O autor denomina de “neotecnicismo” o movimento que, tendo os mesmos princípios da pedagogia tecnicista, defende não mais a responsabilidade da gestão como exclusiva do Estado e, sim, com “uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público.” (SAVIANI, 2007, p. 436). Assim, conclui o autor, “Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados.” (p. 437).

Essa nova concepção, embora, à primeira vista, pareça abrir a escola para a atuação da sociedade civil (e empresarial), apresenta, na verdade, uma desresponsabilização do Estado para com a educação, enquanto direito social garantido pela Constituição Brasileira. Além disso, possibilita a

ingerência pedagógico-administrativa nas escolas, divergindo dos pressupostos de uma escola participativa e democrática, defendida historicamente pelos diversos segmentos sociais organizados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/1996, dispõe sobre a possibilidade da participação da comunidade escolar e local por meio de conselhos escolares ou equivalentes:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

(...)

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ora, não basta a legislação apontar a possibilidade de uma gestão compartilhada na escola se esta se vê, constantemente, tendo que atender a uma infindável lista de novos procedimentos e/ou projetos a serem implementados por ela, ignorando-se, muitas vezes, a sua tão propalada autonomia. Fica demarcado, assim, um aspecto preponderantemente administrativo-financeiro dos conselhos escolares, em detrimento dos aspectos administrativos e pedagógicos.

Segundo Ferreira (2009), após os anos de 1990, tornou-se prática das políticas públicas nacionais, em que se tem a descentralização como referência, a multiplicação de tarefas destinadas à escola. A autora salienta que

Ao mesmo tempo, planos e programas são enviados pelos sistemas educacionais à escola e, geralmente, se sobrepõem à tarefa de elaboração do PPP, por terem seu caráter mais estratégico e financeiro ao relacionarem metas e ações com seu financiamento. O plano de desenvolvimento da Escola (PDEscola) pode ser citado como o maior exemplo disso, mas também muitos sistemas municipais e estaduais têm seus planos próprios que se juntam aos nacionais e se avolumam na escola. (FERREIRA, 2009, p. 212).

A partir do “volume” de demandas para a escola, há que se pensar que o modelo de gestão baseia-se num “planejamento que privilegia a estrutura do sistema educativo, tendo como alvo principal a racionalização de gastos, a eficiência operacional e a busca de resultados” (FONSECA, 2003, p. 313)

sem, entretanto, considerar a escola como espaço democrático, centrando-se na figura do diretor as decisões e execução das referidas demandas.

Neste ponto, podemos perceber que o papel do diretor escolar tem sido tema de discussão entre diversos autores, no que diz respeito, sobretudo, ao desempenho de suas funções frente às demandas administrativas e pedagógicas. Há um entendimento de que ambas são necessárias. Todavia, há uma defesa mais explícita das atividades pedagógicas como preponderantes em relação às administrativas, como afirma, por exemplo, Saviani (1996):

A escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é, antes de tudo, um educador; antes de ser administrador ele é um educador. (SAVIANI, 1996, p. 208 apud SOUZA, 2006, p.169).

Consideramos pertinente, ainda, destacarmos as recentes propostas de políticas educacionais encampadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, a partir de 1995, levando em conta o impacto provocado por tais Políticas na gestão escolar.

A partir da Reforma do Estado implementada no Brasil pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, foi possível vermos um encolhimento do Estado no que diz respeito ao atendimento das demandas relativas às questões sociais. Assim, houve a promoção do Estado mínimo para estas questões e Estado máximo para a garantia dos ganhos do grande capital por meio das medidas defendidas pelo neoliberalismo, conforme destaca Peroni (2003):

Assim, verificamos que mesmo os governos mais comprometidos com a lógica neoliberal não-intervencionista têm sido grandes interventores a favor do grande capital, o que ressalta, mais uma vez, o caráter classista do Estado, que, ao mesmo tempo que se torna estado mínimo para as políticas sociais e de distribuição de renda, configura-se como Estado máximo para o grande capital. Esse é o caso, no Brasil, do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro (Proer), do pacote de ajuste econômico para salvar o mercado brasileiro da bolsa na Coréia, no final de 1997, e do acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1998. (p. 33).

Portanto, na correlação de forças internacionais, os países periféricos, de alguma forma, pagam a conta da crise do capital, assim como, no interior desses países, quem paga a conta são as classes subalternas, pois as políticas de ajuste retiram da classe trabalhadora as mínimas conquistas sociais através do argumento de que “estamos em crise”. Essas classes têm, ainda, de pagar pelo mal uso histórico da máquina estatal. (PERONI, 2003, p. 51).

É importante destacar que o discurso empreendido no Plano Diretor da Reforma (BRASIL, 1995) defendia, em nome da governança, uma terceira via que não fosse a do Estado (fraco e sobrecarregado pelas demandas sociais) e nem do mercado (entendida como “utópica”). Segundo o Plano,

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. (BRASIL, 1995, Introdução.)

Os pressupostos da Reforma posta em prática, nos anos seguintes, apontavam para uma gestão de cunho descentralizado e gerencialista. A gestão escolar também foi impactada por tais premissas, o que pode ser revelado nas políticas educacionais, em especial nas definidoras do financiamento da educação.

Seguindo a lógica estabelecida pelos organismos internacionais, as políticas educacionais buscaram reforçar a desresponsabilização do Estado por meio dos programas de descentralização, não só na relação entre os entes federados, mas, também, na própria esfera da gestão escolar.

Ainda segundo a lógica do Plano Diretor, a partir da proposta de atuação mais direta da sociedade civil na implementação de políticas sociais, cria-se o conceito de terceiro setor, que se insere num lugar não estatal (ou seja, privado), porém, voltado para o atendimento às demandas públicas. No caso específico da gestão escolar, é possível sua materialização via Conselho de Escola, reforçando a lógica gerencialista, ao estabelecer sua função jurídico-

administrativa, distanciando-se do anseio das organizações voltadas para a defesa de uma participação política na educação e, fazendo uso de seu discurso, apontando para a participação gerencial.

Os exemplos são variados dos quais podemos destacar o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Este Programa foi instituído pelo Governo Federal em 1997 e aponta para a descentralização dos recursos diretamente para as escolas, via Unidades Executoras, incluindo os repasses feitos por órgãos governamentais (federais, estaduais ou municipais) e outros advindos da comunidade, entidades privadas ou mesmo de campanhas realizadas pela própria escola.

Adrião e Peroni (2005), ao analisarem o Programa, entendem que, sendo a gestão dos recursos feita por Unidades Executoras (UEX) de caráter privado (considerando sua natureza jurídica), constitui-se uma estrutura “paralela à do estabelecimento de ensino público de ensino”. E mais: “Tais estruturas, corporificadas nessas unidades, parecem adequar-se à proposta de organizações públicas não-estatais previstas no programa de reforma do Estado.” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 150).

A lógica estabelecida pelas políticas educacionais da Era FHC (relativo ao Governo de Fernando Henrique Cardoso) encontrou resistências tanto no meio acadêmico quanto entre os movimentos sociais dado seu caráter de desresponsabilização do Estado. É fato que atingiu todas as esferas da gestão educacional, porém, seu impacto maior se deu na gestão escolar, como afirma Dourado (2007, p. 934):

[...] as bases político-pedagógicas do PDDE, a despeito de possibilitar às unidades escolares a gestão de pequenos recursos, por meio de entidade privada, não contribuíram efetivamente para a democratização dos processos de deliberação coletiva e, ainda, restringiram a autonomia à gestão financeira da escola.

Avançando na análise das políticas educacionais promovidas nos anos seguintes, observa-se que a ruptura aguardada pela sociedade civil e, em especial, pelos movimentos diretamente ligados à educação, não se confirmou nas propostas de Governo. É importante ressaltar que, no que diz

respeito à gestão, as diferenças não foram perceptíveis, sobretudo, em relação à esperada ruptura com a proposta gerencialista, tão marcadamente presente no Plano Diretor proposto em 1995.

Em 2007, o Governo Federal apresenta uma proposta de reorganização da educação nacional com o Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE. Todavia, não avança na constituição de uma política enquanto Sistema Nacional Articulado, conforme destaca Saviani (2009). Amplia-se a responsabilização dos Estados e Municípios (estes, em especial) e não se avança no financiamento ou nas políticas de implantação do “regime de colaboração” entre os entes federados. Observa-se, assim, um forte impacto da macropolítica nacional na esfera municipal e, ainda, na gestão escolar propriamente dita.

No que diz respeito ao financiamento, mantém-se, por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) sob as mesmas bases anteriores, o que, a nosso ver, pode reforçar a desresponsabilização do Estado para com a educação, considerando que não se avança no investimento via financiamento.

Nos anos ulteriores, a promessa de ruptura em relação à proposta gerencialista não se concretiza, ao contrário, vê-se uma ampliação dos instrumentos com foco no gerenciamento.

Na Educação Básica, por exemplo, cria-se o PDE-Escola. Este Programa estabelece um vínculo direto com a lógica produtivista aliando os resultados obtidos, por cada escola, nos exames nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, aos recursos financeiros destinados às Unidades de Ensino. Promove, desta forma, a ampliação das desigualdades entre escolas - pela lógica meritocrática - como a instituição do *ranking* escolar, em detrimento de uma política de universalização da educação com qualidade social.

Outra iniciativa assumida pelo Governo Federal que, a nosso ver, demonstra a fragilidade das políticas educacionais propostas (no que diz respeito aos

avanços esperados pelos movimentos progressistas ligados às discussões sobre educação) diz respeito ao “Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

Segundo o relatório 2006-2009, editado pelo “Movimento Todos pela Educação”, seu surgimento se deu por iniciativa de um grupo de empresários e outros setores da sociedade civil com o foco em “que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade” (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010, p.09). No relatório é apresentado, ainda, o histórico do Movimento, bem como demonstra a adesão do Governo Federal ao projeto quando da edição do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de metas Compromisso Todos pela Educação. A adesão é assim expressa no relatório:

O principal decreto assinado pelo presidente era o Programa de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que reunia ações referentes à Educação Básica, e foi assim estruturado em reconhecimento à sintonia existente entre as 5 Metas defendidas pelo Todos Pela Educação e os objetivos do plano proposto pelo MEC (p.24).

Ora, política pública para educação pública definida pela iniciativa privada – que tem interesses próprios – não nos parece a melhor forma de defesa da educação pública, no que pese o discurso baseado na participação e responsabilidade social, como acentua seu presidente, Jorge Gerdau Johannpeter:

Também descrevemos, com muito reconhecimento e orgulho, as diversas parcerias e ações mobilizadoras desenvolvidas, por meio de milhares de voluntários, entidades, empresas e governos, o que bem demonstra que, cada vez mais, somos: Todos Pela Educação. (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010, p. 5).

Parece-nos um reforço da política de desresponsabilização do Estado e uma forma de ampliar a ação do terceiro setor na Educação.

Importa, neste ponto, refletirmos, ainda que brevemente, sobre a relação que se busca estabelecer entre sociedade civil e terceiro setor. No Brasil e na América Latina, o conceito de sociedade civil vem assumindo concepções e significados diversos ao longo dos tempos. Nas décadas de 1970-80, em especial, no contexto dos governos militares, o conceito de sociedade civil

apresentava-se como sinônimo de organização e participação nas lutas pela democratização dos bens e serviços ofertados pelo Estado e redemocratização política do País (GOHN, 2008).

Segundo Gohn (2008), a sociedade civil contrapunha-se ao Estado (ainda sob o regime militar) que privilegiava, com suas políticas públicas, o grande capital e as “camadas médias e altas da população.” (p. 71). Com o fim da ditadura militar e o avanço na redemocratização política, eleições diretas e nova Carta Constitucional, bandeiras de lutas dos movimentos sociais, outra concepção de sociedade civil se apresenta. No cenário que se estabelece na década de 1990, altera-se o significado de sociedade civil, pois esta se entrelaça com a sociedade política e configura-se em outra forma de atuação, sob a denominação de público não estatal.

A partir da proposta de atuação mais direta da sociedade civil (considerada na proposta do Plano Diretor como aquela que se contrapõe ao Estado fraco e ineficiente – numa perspectiva neoliberal) na implementação de políticas sociais, o terceiro setor insere-se num lugar não estatal, ou seja, privado, porém, voltado para o atendimento às demandas públicas. Nesse momento se configuram as denominadas parcerias entre o público e o privado que, segundo Montañó (2005), representam, na verdade, uma forma de despolitizar os movimentos sociais (entendidos, nessa óptica, como “sociedade civil” não organizada). Para o autor,

Assim sendo, a chamada “parceria” não é outra coisa senão o *repasso de verbas e fundos públicos no âmbito do Estado para instâncias privadas*, substituindo o movimento social pela ONG. E essa transferência de recursos públicos para setores privados não ocorre sem uma clara utilidade política governamental. O Estado é, portanto, mediante a legislação (leis como do “voluntariado”, do “terceiro setor”, das “Oscip”, das “parcerias”) e repasse de verbas, um verdadeiro subsidiador e promotor destas organizações e ações do chamado “terceiro setor” e da ilusão do seu serviço. (MONTAÑO, 2005, p. 146, grifos do autor).

Portanto, tais “parcerias” impactam diretamente na gestão escolar e nos modos de organização escolar. O “Todos pela educação”, por exemplo, postula a realização de um “grande Movimento” em favor da educação, pautando-se na iniciativa da “sociedade civil” e dos próprios governos, em

nome da “cidadania”. Esta é posta aqui como motivadora de mudanças a partir da participação e do ativismo individual, o que contrapõe nossa defesa pela participação política.

Em contrapartida aos postulados da “corrente” neoliberal, Dourado (2004) nos ajuda a compreender a educação como prática social e quais as possibilidades em disputa, salientando que

As proposições sobre gestão são diversas, indo desde posturas que defendem uma participação restrita e funcional atrelada às novas formas de controle social, como exemplo, a defesa do paradigma de gestão com ênfase na qualidade total, até perspectivas que buscam o estabelecimento de mecanismos de participação efetiva no processo de construção de uma nova cultura no cotidiano escolar, como expressão de um projeto coletivo envolvendo a comunidade local e escolar. (DOURADO, 2004, p. 69).

Sendo, portanto, um campo de disputa, entendemos salutar enfatizar a defesa pela gestão participativa, especialmente, quando envolve os conselhos escolares e a possibilidade da constituição do espaço público em que as pessoas ouvem e são ouvidas, veem e são vistas.

Ainda na defesa da educação como prática social fundada nos pressupostos da participação coletiva, temos, com Abranches (2003), a gestão colegiada possível pela constituição/atuação dos conselhos escolares. Nas palavras da autora,

O colegiado pode, então, ser caracterizado com um órgão coletivo de decisões, capaz de superar a prática do individualismo e do grupismo, instalando-se como uma instituição eminentemente política, na medida em que agrega de cada um dos setores (escola e comunidade) os seus interesses específicos, que devem ser unificados em prol do projeto da escola. (ABRANCHES, 2003, p. 56).

Importa destacarmos que não se pretende aqui uma visão ingênua ou romântica em relação às dificuldades existentes na constituição desse espaço como esfera pública. É fato que a determinação legal da instituição dos conselhos escolares não basta para sua constituição enquanto espaço coletivo (no sentido comunitário). Não se busca, também, a ausência de ideias divergentes. O que se defende é a possibilidade da expressão das opiniões, a discussão a partir dos diferentes pontos de vista, dado o caráter

plural da constituição do espaço público de fato. É, portanto, um espaço para o exercício da cidadania ativa, reforçada pelo compromisso na atuação com/pelo outro.

1.3 ALGUMAS PROVOCAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA.

O conceito de cidadania traz em seu bojo determinadas proposições quanto à sua origem temporal e espacial, relacionadas, ainda, à sua abrangência. Destacamos aqui algumas conceituações que marcam a temática.

Segundo Corrêa (2006), a noção de cidadania moderna nasce vinculada à questão do direito, fincada nos pressupostos do jusnaturalismo, e tem sua origem histórica na ascensão da burguesia demarcada pela ruptura do *status* servil do período medieval. Tal ruptura estabelece-se no marco dos direitos humanos, configurado, sobretudo, nos direitos civis, sendo o direito à liberdade o mais fortemente presente.

Sobre a cidadania, temos, ainda, segundo Pinsky (2010), que sua definição pode variar de acordo com o tempo e espaço por ser um conceito histórico e que se forja na própria constituição da história.

Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos. (PINSKY, 2010, p. 9).

Pinsky (2010) defende, portanto, que cidadania se dá em relação a um determinado território. A defesa do autor se faz a partir da distinção da cidadania moderna, tendo como marco os “processos de luta que culminaram com a Independência dos Estados Unidos da América do Norte e na Revolução Francesa”. Os dois eventos que, segundo ele, “romperam com o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estruturá-lo a partir dos direitos do cidadão” (p. 10),

representam o início das demais lutas travadas para a ampliação do “conceito e da prática da cidadania”. Neste sentido, reforça-se o conceito da cidadania a partir do Estado-nação e seu alcance se dá num espaço territorial, estabelecendo com cada indivíduo a relação de igualdade de direitos.

Dentro de uma lógica liberal, Marshall (1967) indica que a cidadania se dá de forma evolutiva a partir da garantia de direitos, nesta ordem: direitos civis, que visam a liberdade de expressão, livre associação, ir e vir etc; direitos políticos, que visam a participação nas decisões de governança que envolvem toda a sociedade, sobretudo, sob a égide do voto e, finalmente, os direitos sociais, que são as garantias de bem-estar para todos.

Na concepção de Marshall (1967) sobre cidadania, há que se perceber a vinculação desta com a comunidade política, permeada pelo princípio da igualdade humana: “A cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*.” (MARSHALL, 1967, p. 76).

Comunidade, para o autor, se expressa num convívio e numa perspectiva diferente daquela proposta por Arendt (1981) em relação ao conceito da esfera pública (como vimos nas considerações sobre participação). É possível entendermos, assim, cidadania como um projeto com sentido de conjunto, de estar junto, de se fazer com o outro.

Portanto, nesse sentido, não caberia a afirmação de direitos individuais, considerando que a relação de indivíduo perde força em detrimento do “mundo comum”, em que a pluralidade é marca fundamental e que se configura na base da igualdade, revelando-se nas intersubjetividades. Telles (1990) aponta elementos instigadores (ou mesmo inspiradores) do pensamento arendtiano ao abordar a instauração do espaço público e do mundo comum:

Essa realidade, construída na forma de seu aparecimento, é o que constitui um mundo comum que articula os indivíduos em torno daquilo que para eles se configura como interesses comuns. Esse mundo comum, portanto, não se refere a uma esfera cultural dada ou ao mundo da vida definido pela fenomenologia. Tampouco é um sistema de instituições, valores, regras e normas que a sociologia tradicional chama de realidade objetiva, à qual o indivíduo se integra pelas vias da socialização. Esse mundo comum é uma construção — um “artefato humano”, diz Hannah Arendt — que depende dessa forma específica de sociabilidade que só o espaço público pode instituir. Forma de sociabilidade que é regida pela pluralidade humana, essa mesma pluralidade da qual depende a existência da própria realidade. (TELLES, 1990, p. 4).

Observa-se, assim, que a dissolução desse espaço público é a própria negação da ação ou, ainda, conforme nos indica Telles (1990) remetendo-se à Hannah Arendt⁴, “A história do mundo moderno diz ela, poderia ser descrita como a história da dissolução do espaço público, por onde se expressava ‘um sentido cidadão de participação’ e através do qual os homens podiam se reconhecer compartilhando de um destino comum.” (p. 4). Com a destituição do espaço público, perde-se a possibilidade do “livre agir” e impõe-se outro sentido de cidadania que pode ser percebido na própria destituição do “direito a ter direitos.” (ARENDT, 2011, p. 330).

No livro “Origens do Totalitarismo”, Arendt (2011) apresenta elementos para discussão da cidadania e dos direitos do homem em relação aos Estados-nações, especialmente no que diz respeito aos judeus. A análise da autora aponta que, como a configuração dos direitos dos povos estabelecia o princípio da cidadania com base na tríade Povo-Estado-Território, e que juntos compunham o conceito de Nação, os que estavam à parte desse enquadramento, ou seja, os “apátridas”, formavam o grupo dos que não possuíam direitos, o “refugio da terra”.

Dentre as minorias excluídas dos direitos ditos naturais, embasados no jusnaturalismo, os judeus encontravam-se em situação de total desamparo já que não havia quem os reclamasse ou com eles se importasse. Sem Estado-

⁴ Arendt analisa os acontecimentos ocorridos nas duas guerras mundiais, no século XX, e que deram origem ao Totalitarismo e ao abandono da crença na condição humana. Sobretudo, diante das atrocidades cometidas pelo nazismo na Europa, relatadas por sobreviventes dos campos de concentração.

Nação, não podiam recorrer aos direitos de cidadão e, destituídos da condição humana, não podiam recorrer aos direitos do homem. Foram “transformados” em “descartáveis”.

Lafer (1997) nos alerta que mesmo hoje nos deparamos com situações sociais, políticas e econômicas que promovem a produção de “supérfluos”. Em suas próprias palavras,

No mundo contemporâneo continuam a persistir situações sociais, políticas e econômicas que, mesmo depois do término dos regimes totalitários, contribuem para tornar os homens *supérfluos* e sem lugar num mundo comum. Entre outras tendências, menciono a ubiquidade da pobreza e da miséria; a ameaça do holocausto nuclear; a irrupção da violência, os surtos terroristas, a *limpeza étnica*, os fundamentalismos excludentes e intolerantes. (p. 56).

Acrescenta-se, ainda, os “supérfluos” oriundos da relação estabelecida por meio da mão de obra excedente nos modos de produção das indústrias e serviços (agravada pela busca sem medida pela concentração da riqueza).

O estatuto de “supérfluo”, portanto, remete à ausência da cidadania, dado que se trata do sem-lugar, do invisível, daquele que não faz falta. No caso dos judeus frente ao totalitarismo, a destituição da condição humana resultou na/da sua invisibilidade, cabendo-lhes como *lugar* (LAFER, 1997) os campos de concentração, tornando-os passíveis de eliminação, incapacitados para a ação, para o livre agir ou, ainda, para a impossibilidade de existir como pessoa, como cidadão.

A partir da classificação da tradição jurídica clássica, deparamo-nos com alguns pressupostos dos direitos políticos e dos direitos sociais na constituição da cidadania no Brasil e sobre eles passamos a refletir.

Ao discorrer sobre a trajetória da cidadania no Brasil, Carvalho (2001) nos ajuda a pensar sobre as condições de exercício dessa cidadania, em particular, ao que se refere aos direitos políticos. Considerando, segundo o autor, que a Constituição de 1834 contava com direitos políticos assegurados a uma parcela significativa da população à época (embora, dela não fizessem parte as mulheres, os escravos e as crianças), em comparação à Europa, por

exemplo, é possível perceber a fragilidade na participação no que diz respeito ao voto.

No Brasil, muitos dos cidadãos eram instigados e/ou levados a votarem em candidatos escolhidos ou indicados por quem exercia o poder político local, havendo, também, um alto grau de corrupção no processo eleitoral, atestado, até certo ponto, pelos próprios votantes. Tais procedimentos nos remetem a um relevante indício de que o fator etário (indicativo da “maturidade”) não seja único e preponderante para o exercício da cidadania plena, ainda que não se proponha, aqui, condicionar a possibilidade de participação política ao mero exercício do voto. O votante, segundo Carvalho (2001, p. 35), “não agia como parte de uma sociedade política [...]”, sua postura, a princípio pela obediência aos poderosos e, mais tarde, de barganha eleitoral, indicava uma distância do postulado da cidadania.

Posteriormente, a restrição da participação política no Brasil contribuiu para o distanciamento da condição cidadã. Para Carvalho (2001, p. 45), “A interrupção do aprendizado só poderia levar, como levou, ao retardamento da incorporação dos cidadãos à vida política.”

É importante ressaltar que o conceito de política tomado aqui refere-se ao exercício dos direitos políticos com base no que Marshall (1967) denomina de *elemento político* da cidadania. Conforme dispõe o autor,

Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo local. (MARSHALL, 1967, p. 63).

Marshall (1967) segue discorrendo em sua obra como se deu a ampliação dos direitos políticos até expressar-se no *voto universal* (embora o conceito de universalidade proposto desconsidere uma significativa parcela da população, nos referimos àquela formada pelas crianças, como veremos posteriormente).

Todavia, destacamos que, no caso da trajetória brasileira, Carvalho (2001) argumenta que a participação política se deu também na esfera da sociedade civil por meio de movimentos sociais, sobretudo, envolvendo segmentos da Igreja Católica e da organização estudantil, além da organização sindical. É possível, portanto, pensarmos outras possibilidades para os ditos direitos políticos, considerando a ampliação do seu conceito.

Seguindo o pensamento sobre a constituição da cidadania no Brasil, nos dedicamos aos pressupostos dos direitos sociais. Inicialmente, nos ateremos ao conceito basilar da teoria jurídica, remetendo-nos mais uma vez a Marshall (1967). Dentro do que o autor classifica como *elemento social* da cidadania, ele indica que este

[...] se refere a tudo o que vai desde o direito, a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais. (p. 63-64).

Portanto, os direitos sociais são, nessa perspectiva, a franca garantia do bem-estar social. Ora, segundo Carvalho (2001), no Brasil, os direitos se deram numa ordem diversa da que foi proposta por T. H. Marshall (para quem teria surgido primeiramente os direitos civis, seguidos dos direitos políticos e, por fim, os direitos sociais). Nas palavras do autor,

A cronologia e a lógica da sequência descrita por Marshall foram invertidas no Brasil. Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. (CARVALHO, 2001, p. 219).

Consideramos relevante a observação feita pelo autor devido ao próprio entendimento do que venha a ser cidadania. A concessão de benefícios como forma de tutelamento do Estado não poderia contribuir para a cidadania plena, uma vez que possibilita a própria invisibilidade ao tornar a pessoa destituída da sua capacidade de agir.

Parece-nos, a partir dessa perspectiva, que a pobreza seria condição para promoção de ações de um Estado de cunho paternalista a quem caberia manter a condição do necessitado, impondo-lhe, assim, a tutela política. Na história do nosso país, ficou evidenciada tal prática, sobretudo, no período de 1930-1945, quando os direitos sociais ganharam força e passaram por um processo de expansão, trazendo garantias trabalhistas, seguridade social (incluindo acesso à aposentadoria e à saúde), sob forte tutela do Estado, como “um favor” prestado, especialmente aos mais necessitados, conforme indica Carvalho (2001).

A questão dos direitos sociais no Brasil é mesmo emblemática e nos provoca à reflexão, considerando serem tais direitos os que mais visibilidade têm nas camadas populares e que, talvez por isso, se perpetuam nos discursos político-partidários e nas pautas dos movimentos sociais. Portanto, pensar cidadania sob a ótica dos direitos sociais se configura como um grande desafio dada a forte exclusão social vivida pela maior parcela da população e que atinge frontalmente a própria organização societal. É a esfera privada (ou a garantia da sobrevivência) ganhando terreno sobre a esfera pública, reduzindo a ação política, despotencializando a vida.

Telles (2006) aponta para a importância da configuração da identidade e estatuto de sujeito às classes populares, pois, fora disso, não há como pensarmos a existência do espaço público. Nas palavras da autora,

Fora da regra, não fazem parte da sociedade e são fixados, por isso mesmo, no terreno da natureza: mundo naturalizado conformado pela obra cega dos tempos. Se os que estão fora lutam, resistem, protestam, se têm vontades e constroem suas próprias razões, nada disso pode emergir como algo pertinente à vida em sociedade. No mundo público, são apenas os ‘pobres’, expressão que sugere mais do que uma simples descrição sociológica da realidade porque expressa uma indiferenciação que é a forma mais radical da destituição: os pobres são aqueles que não têm rosto, não têm identidade, não têm interioridade, não têm vontade e são desprovidos da razão. (TELLES, 2006, p. 117).

Ademais, a marca da sociedade se constitui, assim, na ausência da igualdade (que é de fato o pressuposto da ação política e da constituição da esfera pública), tornando-nos cada vez mais individualistas ou consumidores de

direitos em detrimento do estatuto de cidadão. É de fato uma provocação ao conceito de cidadania, o que Telles (2006) nos propõe.

Dessa forma, a igualdade surge como outro conceito importante relacionado à cidadania, como já preceituava a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, em seu artigo 1º: “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos”.

Nesse ponto, resta-nos pensar sobre o terceiro elemento que compõe a cidadania que, segundo Marshall (1967), denomina-se *elemento civil*. Observe-se, contudo, que mesmo nos reportando ao autor, não seguimos a ordenação por ele proposta. O que nos interessa aqui é levantarmos algumas discussões sobre cada um dos três elementos e não a ordem cronológica estabelecida pelo autor. Até porque, como vimos em Carvalho (2001), não foi a ordem vivenciada no Brasil.

No entendimento do que propõe Marshall (1967), apresenta-se, então, que

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. Isto nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. (p. 63).

Parece-nos facilmente identificável a relação dos direitos civis com a afirmação da própria individualidade. Ocorre que a discussão sobre a constituição do indivíduo não é tão consensual como se possa imaginar.

Nesse sentido, a definição de cidadania é, segundo Bovero (2002), “problemática e controvertida” e, para o autor, a própria noção de cidadania moderna, se apresenta como contraditória no que diz respeito aos direitos do homem (como pessoa), portanto, universal - e os direitos do cidadão, que se circunscreve ao plano do Estado-nação. Nas palavras do autor,

[...] se os direitos do homem (da pessoa) são propriamente universais, ou seja, cabem a qualquer um como pessoa, os direitos do cidadão são necessariamente particulares, ao menos enquanto não seja instituída uma cidadania universal, cosmopolita. [...] Portanto, os direitos do cidadão não são os direitos do homem. (BOVERO, 2002, p. 130).

É perceptível o campo movediço da conceituação de cidadania, considerando, segundo Bovero (2002), não ser possível a distinção e mesmo a classificação sugerida por Marshall (1976), tendo como premissa o próprio conceito de cidadão. Bovero (2002) apresenta argumentos relativos à conceituação grega, romana e moderna da cidadania e do ser cidadão, indicando, finalmente, não ser possível a separação entre o direito do homem (como pessoa) e o direito do cidadão, posto que os direitos (todos) convergem para o conceito de política. E mais, segundo Bovero (2002), “A modernidade consiste na prioridade lógica e axiológica do indivíduo sobre a comunidade, e da identidade individual sobre a identidade coletiva” (p. 126), o que nos instiga a pensar sobre que bases se constituem nossa sociedade.

Marchiori (2012) apresenta, em sua dissertação de mestrado, alguns conceitos sobre o direito e sua aplicabilidade na sociedade. Destacamos a contribuição de seu estudo em relação à noção de *sujeito de direito*, apontando que este tem acesso ao que é constituído como garantia da vida propriamente dita, por meio do direito objetivo e subjetivo. Acrescenta que o direito se estabelece sobretudo na relação com o outro.

Acredito ser coerente pensar a alteridade como princípio fundante da ideia de direito, ou seja, apenas na relação com o outro é possível conceber a existência de um princípio que orienta as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos da sociedade. Há o convite ao respeito pelo outro, não significando fincar o diferente, ao buscar as condições de convivência e valoração da vida como bem maior. (MARCHIORI, 2012, p. 35).

Vimos, portanto, ainda que brevemente, alguns pressupostos da cidadania e as relações que se estabelecem entre as noções dos direitos. Cabe-nos, a partir disso, pensar como, no âmbito escolar, se configuram os conceitos de cidadania e quais suas implicações no que chamamos “ser cidadão”.

1.4 A ESCOLA COMO GARANTIA DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO? TENSÕES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS.

Segundo Arroyo (1996), ao analisar e problematizar a ação da educação na formação do cidadão a partir da Modernidade, o projeto de educação moderna visava a constituição do cidadão apto à participação em conformidade com os pressupostos de uma nova ordem social. Em suas palavras,

[...] se a educação passou a ser pensada como mecanismo central na constituição da nova ordem social, ela se tornou um dos mecanismos de controle dessa nova ordem social: não será aceito qualquer homem como sujeito de participação no convívio social, mas apenas os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados. Somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade, quem tiver sido feito homem moderno. (ARROYO, 1996, p. 37).

Portando, estar apto à participação social seria (ou é) uma condição aos que se pretendiam (ou pretendem) cidadãos. Na sequência de seu pensamento, Arroyo aponta que tal formação caberia, de acordo com Rousseau à educação da criança, iniciando-se assim que esta manifestasse os primeiros sinais de “compreensão”. Arroyo (1996) indica que a educação mencionada se daria “com profissionais, os educadores, e com instituições especializadas, sob o controle de um *Estado educativo*, cuja função será preparar lentamente cada novo sujeito político para torná-lo apto à participação.” (p. 37, grifos do autor).

Surge, assim, a escola como preparatória para a cidadania. Nesse sentido, a discussão da proposta republicana para a educação, que mesmo de forma geral por Arroyo (1996), também se aplica ao Brasil e sua república tardia, quando alerta que,

[...] a educação passa a ser encarada como o santo remédio, capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como de controlar a liberdade dos cidadãos. Nos últimos séculos, a distribuição da dose de educação passa a estar condicionada ao destino de cada indivíduo na nova ordem social e à dose de poder que os diversos grupos sociais vão conquistando. (ARROYO, 1996, p. 36)

Portanto, o projeto de instituição da escola republicana tendia a satisfazer à dominação política e à “domesticação” do povo, concedendo uma educação regulada pelo próprio Estado, buscando consolidar seus ideais.

Segundo Brayner (2008), há que se destacar a importância da educação para a consolidação da ideia republicana moderna ao identificar a necessidade de instituição do “povo” ou mesmo a necessidade de “inventá-lo”, considerando “(...) que não se trata de algo que existe espontaneamente ou a partir da simples reunião dos indivíduos num determinado espaço territorial.” (BRAYNER, 2008, p. 60). O autor nos ajuda a entender como se deu o projeto republicano moderno e seu rebatimento na educação escolar brasileira com sua consolidação - ainda que aos moldes brasileiros: “a invenção da república sem republicanos”, como destaca.

Brayner (2008) nos aponta alguns elementos para a discussão da formação do cidadão pela escola. O autor nos situa em relação à temática cidadania indicando que seu surgimento no discurso pedagógico, inicialmente, foi identificado como “a simples consubstanciação política e jurídica de uma ordem burguesa: ali onde os conflitos de classe seriam ideologicamente substituídos pelo indivíduo de direito.” (BRAYNER, 2008, p. 35).

Observe-se que também no meio educacional foi (e ainda é) perceptível o tensionamento relacionado ao direito do homem e ao direito do cidadão. Como na educação as questões ganham dinâmica própria, a discussão foi encampada pela esquerda como uma possível relativização da “luta de classes”, o que provocou uma ofensiva classista em busca da conscientização a fim de não se perder o foco da transformação social, pressuposto de uma “verdadeira” cidadania. Daí ganhar força o discurso de uma educação que promova a transformação das relações sociais.

No Brasil, os anos 70 e 80 foram significativos em relação ao surgimento de novos movimentos sociais, de outra organização sindical, de movimentos estudantis combativos, de novos grupos de pressão (negros, feminismo, movimentos populares, sem-terras e outros). O avanço desses movimentos fez surgir outra concepção de cidadania fincada na diferenciação; não há,

segundo tais movimentos, como garantir direitos somente a partir da generalização da “luta de classes”. Passou-se, assim, a se repensar o conceito de cidadania, ampliando seu sentido e buscando-se afirmar os direitos daqueles representados pelo diversos segmentos dos movimentos já citados.

A Constituição Brasileira de 1988 trouxe como garantia os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais, estes em especial, numa tentativa, como também afirma Brayner (2008), de saldar a “dívida social”. Todavia, como “doação ou como concessão regulada à sociedade daquilo que lhe foi injustamente suprimido.” (p. 38). Segue o autor dizendo que falta-nos a restituição da “dívida política”, a que relaciona com o pressuposto da “visibilidade”, ou seja, da possibilidade de ação no espaço público, o que, de fato, configura-se como o exercício pleno da cidadania, dado que se revela na condição da igualdade.

Ao utilizar-se do conceito de visibilidade de Hanna Arendt para discutir o que chama de “dívida política”, ou seja, em suas palavras, “a incapacidade de nossa República em oferecer as bases e instrumentos que permitiriam, a todo indivíduo, tornar-se visível” (BRAYNER, 2008, p. 38), o autor indaga sobre a efetivação dos preceitos forjados no individualismo, tornando o cidadão mero consumidor de direitos, sem que se tenha compromisso com a constituição da esfera pública – lugar de todos os iguais.

Ademais, segundo Brayner (2008), a escola não forma o cidadão, num sentido de “fabricação” deste. O autor colabora com a discussão ao defender que não há um cidadão pré-constituído, ou seja, o cidadão não se constrói, ele se forja na sua própria existência e, assim, não caberia à escola pensar um modelo de cidadão a ser formado. Nas palavras do autor,

Quando disse que a escola não forma o cidadão, tentava evitar cair, de um lado, no axioma da <<fabricação>>; de outro, alertar para o imponderável, o imensurável e imprevisível de uma história e de uma sociedade para quem o advento da <<novidade>> não pode ser gerido no agora. Não posso determinar o tipo de cidadão, ou de Cidade, da qual participarão aqueles que me sucederão quando eu já não existir; não tenho propriamente o direito de determinar a emergência de novas razões, de novas formas de convivência, de

novas sensibilidades, de novas maneiras de instituir um mundo comum, embora sejamos tentados a fazê-lo e a tarefa educativa seduza tremendamente neste sentido. (BRAYNER, 2008, p.118-119).

Portanto, na perspectiva republicana, o cidadão se faz num permanente “ser-endo” com os muitos outros, no seu tempo-espço, num existir junto e não individualizado. Segundo o autor, a escola pode contribuir (porque não detém a exclusividade para tal atribuição) com o que denomina de “competências republicanas”, ou seja, que oportunizem a capacidade de *falar, pensar e julgar* – na superação do, apenas, *ler, escrever e contar*.

Brayner (2008) aponta algumas situações em que julga ser possível o exercício da argumentação (o que para ele não é sinônimo de cidadania, dado que o estatuto de cidadão somente pode ser conferido aos que participam da esfera pública) ao se referir, por exemplo, às discussões e definições da organização espacial da escola. Nas palavras do autor,

É possível (e mesmo desejável) imaginar nas escolas, momentos de debate sobre as questões ‘comuns’, que não são necessariamente questões ‘cidadãs’, mas podem perfeitamente ser aquelas que organizam a vida da sala de aula, dos espaços de uso comum da escola, dos horários a respeitar, das regras a seguir, etc. A presença da autoridade, de regras, de metas e de fins não exclui a possibilidade de acordos argumentados. Mas, existe um civismo próprio à escola, uma maneira de dar sentido à instituição que não é aquela do mundo público-decisório dos adultos. A capacidade de julgar por si mesmo passa pela participação nesse tipo de exercício onde se aprende a pensar de outra maneira, a se <<descentrar>>, a sair de nosso habitual egotismo. (BRAYNER, 2008, p. 122).

Nota-se que a capacidade (ou “competência”, como se refere o autor) da argumentação se dá a partir do pensar e do julgar e se revela no falar. A palavra é a revelação máxima da ação, é o que nos dá visibilidade.

Nesse sentido, é oportuno nos remetermos ao significado da ação educativa e sua relação com a participação política. Segundo Almeida (2011), não compete à escola estabelecer um “espaço público” a partir do *faz-de-conta* democrático. Todavia, ressalta que pode, sim, haver na escola um espaço de ação, como possibilidade de “interação de uma pluralidade de pessoas que nele se revelam” (p.95). Nas palavras da autora,

A escola, não obstante, por ser um lugar de encontro de pessoas que estabelecem relações e trocam ideias, não deixa de ser um espaço de ação. A própria Arendt concebe a ação como uma faculdade humana que, embora revele sua grandeza na política, não se restringe a essa atividade nem ao âmbito público. Seu conceito de ação é mais amplo. (ALMEIDA, 2011, p. 95).

Partindo desse conceito mais amplo de ação e tendo-o como inspiração, é que entendemos ser possível o estabelecimento de um espaço de ação na escola com a participação das crianças, ainda que sem imputar a elas a responsabilidade pelas decisões relativas à política propriamente dita, como nos alertam Brayner (2008) e Almeida (2011), além da necessária defesa (e garantia) dos direitos à proteção da infância.

Sarmiento (2002) colabora com a discussão da escola como espaço de ação ao abordar sua constituição como “política de vida”, colocando-a como “utopia realizável” e como campo de possibilidades no enfrentamento à exclusão e pela afirmação dos direitos sociais.

No campo dos desafios, temos a defesa da escola republicana, por Brayner (2008, p. 70), como possibilidade de resolver problemas de desigualdade e “(...) para reembolsar a ‘dívida política’ da qualidade e proporcionar as competências necessárias à participação pública (falar, pensar, julgar).” Ao que se soma a defesa da “escola aprendente”, feita por Sarmiento (2002), em que se sustenta o direito aos saberes como possibilidade, dentre outros elementos, de se reparar os danos da exclusão. “O que está em causa é perceber como os saberes se tornam mais significativos, mais desejados e mais susceptíveis de provocar a felicidade nos alunos e promover a sua cidadania activa.” (SARMENTO, 2002, p. 279).

Portanto, a escola que comumente é vista como um espaço de preparação para uma cidadania que virá, como um espaço de formação do devir-cidadão, aquele que “um dia” se tornará pleno de seus direitos, apresenta-se também, no campo das possibilidades, como espaço privilegiado da ação em conjunto por sua própria constituição coletiva (no que pese o propósito de sua criação ter sido amparado na perpetuação da ordem social dominante).

Retomando a discussão sobre o devir-cidadão, inferimos que a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, pode fortalecer tal perspectiva quando dispõe que

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao estabelecer que a educação vise ao “preparo para o exercício da cidadania”, pode indicar que a escola (como instituição responsável pela educação formal) também assuma a referida preparação, especialmente das crianças, para a cidadania futura.

Entendemos que pensar a formação para uma cidadania futura se trata de uma visão equivocada, considerando que os sujeitos de direitos se formam no próprio exercício da cidadania, mesmo que dentro de seus limites e possibilidades (como no caso das crianças), sem que lhes seja imputada responsabilização por decisões que não lhe cabem ou que, por tal exercício, lhes sejam negados os direitos à proteção.

A partir das reflexões feitas no que diz respeito à participação, à gestão escolar e à cidadania, importa-nos pensar, ainda, suas relações com as crianças e com as culturas infantis. Na medida em que defendemos a participação como valor para a constituição do espaço público, temos como princípio que a gestão escolar se organize garantindo a voz e vez de todos os segmentos que compõem o corpo escolar, incluindo as crianças dentro de suas próprias culturas. Tal defesa se reforça pelo conceito de cidadania colocado até aqui que se reveste dos pressupostos da cidadania ativa, o que implica, uma vez mais, a convicção da atuação das crianças enquanto atores sociais e sujeitos de direitos a partir de suas vozes e culturas. Para tanto, há que se repensar nosso discurso e prática tutelar sobre as crianças e a infância, conforme nos alertam Soares e Tomás (2004):

O discurso e a práxis dos adultos, empenhados estes na promoção de um paradigma de participação para a infância, deverão discutir as questões de competências, sentimentos de pertença e implicação na comunidade, participação, etc., em vez de seguir centrando a discussão na dependência e tutela em que vivem as nossas crianças e jovens. (p. 155).

Cabe-nos, portanto, a reflexão sobre a participação social e política das crianças como possibilidades reais de constituição de sua cidadania, não apenas como um *dever* e, sim, como algo palpável na sua existência enquanto partícipe de um grupo social, cuja categoria social se expressa em suas peculiaridades.

2 INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DA CRIANÇA

Pensar a infância (ou as infâncias) tem sido uma discussão pertinente, sobretudo, no campo educacional, considerando as concepções que marcaram e ainda estão presentes na práxis escolar. Aliado a essa discussão, surge outra perspectiva sociológica de infância pautada na concepção de criança como ator social. Nos propomos, nesse momento, a traçar uma breve abordagem sobre as concepções da socialização e do desenvolvimento para, em seguida, trazer elementos constitutivos da perspectiva embasada nos pressupostos da Sociologia da Infância.

A concepção da socialização defendida especialmente por Émile Durkheim tem a defesa da infância como período propício para a “inculcação” de valores da sociedade. Cabe à educação, o papel de transmitir tais valores e preparar a criança para a vida em sociedade. Nas palavras de Durkheim (2007, p. 53),

A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente.

A socialização, nesta perspectiva, se aproxima de um propósito de adequação da criança ao meio em que vive de forma a absorver as regras transmitidas a fim de tornar-se um ser social. A criança é vista como um adulto em perspectiva, ou seja, aquele que está sendo moldado para viver em sociedade e dela, então, participar dentro do que lhe cabe.

Quanto à concepção desenvolvimentista, é importante ressaltar que, ainda que busque apresentar a criança como partícipe no processo de construção de seu conhecimento, o faz de forma individualizada. Dito de outro modo, as teorias desenvolvimentistas se orientam pelas bases biopsicologizantes

que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. (SARMENTO, 2005b, p. 363).

Como o foco de nossa pesquisa é a participação da criança na gestão escolar, convém ressaltar a contraposição da imagem da infância em permanente “devir”, como bem nos alertam Delgado e Müller (2005), ao considerarem a complexidade da relação de interdependência entre infância e vida adulta:

[...] o caráter inacabado da vida dos adultos é tão evidente quanto o das crianças. Assim, as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes, e é preciso superar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível não pertencermos a uma complexa teia de interdependências. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 352).

E mais, a concepção de incompletude foi conferida, segundo Prout (2010, p. 23), a partir da imagem de “crianças em perigo”, que “compõe a infância através de conceitos de dependência, vulnerabilidade e inocência idealizada”, o que reafirma a necessidade não somente de proteção social (o que se configura como aspecto positivo e fundamental para a garantia do bem-estar da criança e, sobretudo, sua própria sobrevivência), como, também, projeta um tipo idealizado de infância a ser construído pela ação adulta.

Araújo (2005) nos ajuda a pensar sobre as relações que se estabelecem a partir da representação de criança “como sujeito desprovido de determinados atributos pensados em torno de princípios universalizantes e homogeneizadores” e que reforçam ou determinam formas de uma exclusão silenciosa na sociedade. A autora, ao abordar a compreensão de uma educação inclusiva da infância, nos alerta sobre “a possibilidade da criança ser percebida como sujeito de direitos num espaço público compartilhado” (p. 74), sem que se traduzam suas diferenças em indiferenças ou promovendo-se a exclusão pela inclusão.

Em consonância com a compreensão da criança enquanto sujeito de direitos, a Sociologia da Infância nos apresenta um novo paradigma que busca a visibilização da criança como sujeito a partir de suas próprias culturas entre pares e, também, intergeracionais. De acordo com Corsaro (2011, p.16), “as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a

infância é parte integrante da sociedade". Portanto, a infância é hoje, a partir dessa perspectiva, não entendida apenas como uma "etapa" da vida e, sim, como categoria social geracional.

Sarmento (2005b) reafirma um conceito de "geração" que busca definir a infância como construção social historicamente marcada pelas relações entre pares e também com os adultos, a partir das "perspectivas interacionistas":

[...] julgamos ser possível a reconstrução do conceito de "geração", considerando, para além das suas dimensões externas e internas e de variável independente ou dependente, os elementos sincrónicos e diacrónicos presentes na respectiva construção social. (SARMENTO, 2005b, p. 365).

Para além dos pressupostos de socialização e das ideias desenvolvimentistas já apontadas, devemos considerar a visão focada no adulto e que se reforça na crença de incapacidade ou incompletude da criança, a partir de uma concepção, segundo Sarmento (2005b), de "negatividade constituinte da infância" que se remonta à própria etimologia dos termos: "*infância* é a idade do não-falante", "*aluno* é o sem-luz" e "*criança* é quem está em processo de criação, de dependência." (p. 368, grifos do autor).

O que se pretende é romper com tais pressupostos e promover o entendimento da criança como sujeito social, respeitando-se suas próprias vivências, de uma existência portadora de sentidos num espaço/tempo e segundo as condições inerentes à existência, com suas marcas próprias. Segundo Sarmento (2005b),

[...] as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. [...] A Sociologia da infância tem vindo a assinalar a presença destas variações. Não obstante, considera, para além das diferenças e desigualdades sociais que atravessam a infância, que esta deve ser considerada, no plano analítico, também nos factores de homogeneidade, como uma categoria social do tipo geracional própria. (SARMENTO, 2005b, p. 370-371).

A negação da criança enquanto ser político, portanto, vem sendo reforçada pela sua invisibilidade social e pela indiferença frente ao seu estatuto de cidadania. Como indicam Sarmento, Fernandes e Tomás (2007, p. 190),

É importante, por consequência, avaliar o sentido e as possibilidades da participação das crianças na vida social. Por ela passa não apenas a visibilização das crianças como destinatários das políticas públicas, mas a sua assunção plena como sujeitos políticos peculiares.

Segundo os autores, a escola também pode se configurar como espaço de intervenção política das crianças, considerando sua participação na organização desse espaço, tendo garantido seu estatuto político. Importa que sejam oportunizadas as possibilidades de participação, sublinhando-se que

A plena afirmação das capacidades participativas das crianças depende do modo como os adultos organizam as suas condições, seja no âmbito da organização escolar, das políticas locais ou da sociedade em geral. [...] Mas a ação política das crianças é realizada de acordo com as culturas de infância, isto é, com o modo próprio de interpretar, agir e interagir na realidade que decorre da alteridade da condição geracional da infância. (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 203).

Considerando o foco deste estudo e, a partir de um entendimento mais ampliado do que venha a ser gestão escolar, entendemos ser possível pensarmos a participação das crianças na gestão escolar, não mais como algo irreal, considerando que são atores sociais a quem deve ser garantida a possibilidade da ação política nos seus modos próprios, segundo suas culturas singulares.

Sarmiento (2005a) aponta que são ações de participação dos alunos que possibilitam o exercício pleno da ação educativa. Nas palavras do autor, “A aquisição de comportamentos cívicos não é questão de doutrinação, mas algo que se constrói no exercício dos direitos e dos deveres da cidadania: aprende-se a democracia, praticando a democracia.” (p. 34). A participação da criança, portanto, está intimamente vinculada à possibilidade da ação, dentro de suas próprias especificidades, favorecendo a constituição do mundo comum como um valor democrático.

Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) contribuem com a discussão e ampliam o entendimento da participação política das crianças ao afirmarem que estas constituem, verdadeiramente, o único grupo social a permanecer

excluído de direitos políticos expressos, sobretudo, a partir da forma de escolha representativa dos dirigentes políticos. Ressaltam que a invisibilidade política da infância é característica da modernidade ocidental não sendo, portanto, universal.

É importante destacar que, ao se discutir a participação das crianças, busca-se fazê-lo dentro de suas culturas infantis e não como apologia ao “voto” indiscriminadamente. Até porque participação política é um conceito mais abrangente que simplesmente o ato de votar, enquanto direito político determinado.

Nesse sentido, cabe uma discussão (e até mesmo uma provocação) sobre o que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECAD (BRASIL, 1990), em relação à criança enquanto sujeito de direitos civis, humanos e sociais.

Quanto aos direitos sociais, é possível observarmos alguns avanços, sobretudo no que tange às políticas públicas, ainda que não se tenha a garantia universalizada de sua implantação. No que se refere aos direitos humanos e civis, temos sua pertinência garantida na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989.

A Convenção trouxe importante contribuição para o debate relacionado aos direitos da criança, sobretudo, pela sua abrangência. Segundo Rosemberg e Mariano (2010), até o ano de 2010, 193 países haviam ratificado a Convenção. As autoras apontam ainda que houve uma tensão durante sua elaboração, considerando as propostas divergentes apresentadas, sobretudo, no que diz respeito ao entendimento do reconhecimento dos direitos civis. Acrescentam que

Cabe lembrar que os direitos civis são aqueles necessários para garantir a liberdade individual e abarcam liberdades de: expressão, opinião, consciência e religião, associação, reunião pacífica e direito ao respeito à vida privada. São também conhecidos como direitos negativos, pois asseguram a proteção dos indivíduos diante de abusos que o Estado possa cometer. (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 711).

No que pese as discussões realizadas sobre a liberdade, podendo ser até mesmo entendida com o prenúncio da *autonomia* (culminado, inclusive com a negação do direito à proteção, o que seria um retrocesso na defesa do direito à vida), nos impõe estabelecer, para os limites do nosso trabalho, que as relações pensadas para o âmbito escolar se dão entre as gerações que compõem aquele espaço. Portanto, não está colocada aqui a defesa da autossuficiência da criança, mas, sim, que se possa pensar nas possibilidades de ação de acordo com suas culturas e singularidades.

Convém lembrar que o ECAD, em consonância com a Convenção, traz ainda, enquanto direito à liberdade, a possibilidade da participação na vida política, mesmo que ressaltando-se “na forma da lei”. Temos, portanto, uma importante abertura para avançarmos nessa discussão, mesmo que com a clareza de que não é a premissa legal suficiente para a garantia de fato dos direitos.

Nesse sentido, nos aproximamos do pensamento de Sarmiento (2002) quando indica que a participação política da criança pode ser “mobilizada” tendo, contudo, a garantia do reconhecimento dos seus modos próprios de expressão. Nas palavras do autor,

Mobilizar essa participação para o espaço público, sem que por esse efeito se gere a colonização dos mundos de vida infanto-juvenis, é hoje uma dimensão importante na inserção de jovens e um ponto central da renovação democrática. Esta questão passa pelo reconhecimento dos direitos de participação das crianças na constituição do espaço público e pela mobilização expressiva da sua opinião, segundo modalidades e fórmulas imaginativas e diversificadas. (SARMENTO, 2002, p. 276).

Portanto, o que se propõe é a garantia da possibilidade da ação em que se dá o pleno direito à comunicação, à opinião, dentro das singularidades desse campo geracional, como expressão do “direito a ter direitos”.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A intenção inicial da pesquisa era investigar como se dava a participação da criança na gestão democrática da escola, a partir dos ordenamentos legais instituídos em torno da gestão democrática no Município de Serra, que teve seu marco inicial na década de 1990, com a instituição dos Conselhos de Escola nas Unidades de Ensino da Rede Municipal, bem como as relacionalidades estabelecidas na escola. Ocorre que, ao fazermos as primeiras leituras sobre a temática, nos deparamos com o inquietante questionamento: pressupostos legais são a garantia da existência, de fato, de uma gestão democrática?

Desde então, nossa motivação tem sido a de conhecer os modos de participação das crianças na gestão da escola, considerando-as como sujeitos de direitos e atores sociais. Daí, somos, portanto, inquietados a investigar:

- Quais as formas de participação das crianças na gestão da Unidade de Ensino?
- Quais as relacionalidades produzidas entre adultos e crianças no processo de participação da gestão escolar?
- As normas legais são garantidoras (ou não) da participação da criança na gestão escolar? Como estas se configuram no cotidiano?

A partir disso, buscou-se, como objetivo desta pesquisa, investigar a participação das crianças na gestão escolar. A investigação dessa participação consiste em uma via privilegiada para a compreensão da produção social da escola, na medida em que oferece elementos para pensar sobre aspectos significativos das culturas escolares e como a criança se situa neste espaço.

Cumpre-nos destacar que a temática da(s) infância(s) e suas relações nos diversos espaços/tempos tem despertado interesse, ampliado-se seu espectro de atuação, ainda que, no campo escolar, tenhamos encontrado

certa limitação em levantar pesquisas realizadas no que diz respeito à participação das crianças na configuração ora proposta.

Desta forma, sentimos necessidade de buscar outras pesquisas nas quais pudessem ser verificadas o interesse pela temática. Num levantamento preliminar das dissertações e teses depositadas no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, sem período de investigação pré-definido, na Área de Conhecimento Educação, tendo como descritor *participação*, foi possível encontrar 123 pesquisas.

Após uma seleção, considerando-se primeiramente os títulos, foi possível perceber a abrangência da temática e as diversas possibilidades para o trato do descritor. A opção pelo descritor *participação* se justifica pela possibilidade de ampliação que a temática propõe e as composições que nosso trabalho sugere. Dentre os trabalhos selecionados pelos títulos, destacamos os que se aproximam do conceito de participação proposto para nossa pesquisa, tendo como referência as composições: *participação e conselho escolar*; *participação e gestão* e, por fim, *participação da criança*.

Em seguida, fizemos a leitura dos resumos a partir dos quais destacamos alguns trabalhos que julgamos se aproximarem de nossa temática. Registramos a dificuldade na análise dos resumos depositados considerando, em muitos casos, a falta de clareza sobre o foco do trabalho desenvolvido, o que nos levou, em determinados momentos, a realizar a leitura do trabalho completo a fim de entendermos a pertinência ou não para nosso estudo.

Em relação à *participação e conselho escolar* foram encontrados três trabalhos: A dissertação intitulada “A comunidade na escola: limites e possibilidades para a participação dos pais no conselho de escola e na associação de pais e mestres”, de Matsui (2006), em que se teve como campo de pesquisa quatro escolas estaduais localizadas no município de Guarulhos. Os sujeitos da pesquisa foram diretores, professores e pais de alunos. O resultado da pesquisa indicou uma participação insipiente dos pais na gestão escolar por meio do conselho de escola, considerando diversos

elementos dificultadores da participação. Todavia, foi apontada como relevante a participação como possibilidade da melhoria da educação pública.

A dissertação “O conselho de escola e a participação do aluno”, de Bugni (2007), trata de um estudo realizado em quatro escolas estaduais localizadas no município de Capão Bonito, no estado de São Paulo. Teve como foco o processo de participação do aluno na gestão escolar, sobretudo, no Conselho de Escola, como forma de “desenvolvimento pessoal”. Foram levantadas discussões sobre “gestão democrática” e “participação”, relacionadas à qualidade da educação. Os resultados da pesquisa revelaram que a participação dos alunos se deu dentro dos limites mínimos, dado que a gestão da escola não se mostrou democrática. Uma consideração importante destacada pela pesquisa é a identificação do Conselho de Escola como possibilidade de contribuição para a qualidade do ensino.

Na dissertação “Conselhos escolares: a participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano da escola pública”, de Pereira (2009), busca-se identificar as formas de participação nas Instituições do Estado como sinalização dos novos objetivos da participação popular. A pesquisa ocorreu em duas escolas de Poço Verde, interior de Sergipe, tendo como sujeitos respondentes aos questionários 71 participantes e, às entrevistas realizadas, oito participantes. O pesquisador destaca a forte participação popular nos Conselhos das unidades de ensino e o pioneirismo na formulação de documentos que legitimam o modelo de gestão democrática como forma de gerenciamento popular das escolas.

Quanto à *participação e gestão*, identificamos a dissertação de Santos (2005): “E agora, o que fazer com a Liberdade? Limites e possibilidades da participação política da comunidade escolar na gestão da escola pública em Cuiabá”. O estudo de caso foi realizado na Escola Liberdade, da rede municipal de Cuiabá/MS, considerando a experiência singular da unidade de ensino no que se refere ao rompimento com a estrutura conservadora de administração escolar e o fortalecimento do Conselho Escolar Comunitário. Ampara-se em três eixos de discussão: 1) cenário teórico; 2) cenário político e

3) cenário da *práxis*. O pesquisador aponta o ganho de se envolver os atores que compõem os diversos segmentos da Comunidade escolar na definição da coisa pública. Todavia, observa a necessidade de avançar nos aspectos pedagógicos e no estreitamento dos laços do poder público com a comunidade e a escola. Coloca o caso da escola pesquisada ainda no campo da utopia representando uma possibilidade que precisa ser alimentada e buscada pelos diversos atores sociais para o desenvolvimento de um projeto de transformação social.

No que diz respeito à composição *participação da criança*, não foi possível identificar trabalho algum. Contudo, um título nos chamou a atenção: “O projeto político-pedagógico e a infância ignorada”, Leite (2006). A dissertação tratou de realizar a análise documental de dez Projetos Político-Pedagógicos de escolas de ensino fundamental da rede estadual, localizadas no município de Florianópolis/SC, no período de 2000 a 2004.

A pesquisa revela aspectos que expressam as dimensões políticas e ideológicas, as estruturas organizativas e de funcionamento, bem como as formas de participação, revelando disparidades existentes entre as categorias educação e escola em relação à categoria criança/aluno. Retomaremos dados desta pesquisa ao discorrermos sobre os documentos escolares que dão suporte aos conceitos de criança e infância, considerando sua relevância para nosso estudo.

O levantamento realizado nos indica a relevância da proposta assumida, considerando a pertinência para o campo dos estudos da infância, visto que, pelos trabalhos depositados, bem pouco se tem discutido sobre a participação das crianças.

3.1 O CAMPO DE PESQUISA

A escola em que se deu a pesquisa está inserida numa comunidade do Município da Serra/ES, que constitui o bairro hoje conhecido como Novo Horizonte.

O bairro, de origem rural, foi criado no final da década de 50 e sofreu profunda alteração ao se tornar a “segunda maior região de prostituição feminina do Brasil (seguida à área portuária de Santos)” (SERRA, 2002, p. 21), após a transferência dos prostíbulos de Caratoíra e do Centro de Vitória, quando governava o Estado do Espírito Santo o Governador Cristiano Dias Lopes. Já na década de 70, com a construção da Companhia Siderúrgica de Tubarão, hoje denominada Arcelor Mittal, há uma migração de trabalhadores baianos e mineiros para a região, atraídos pelas promessas de emprego. Considerada força de trabalho descartável ao final da obra, os trabalhadores passaram a viver em condições de subemprego e desemprego, desencadeando, assim, o aumento da violência e marginalização.

Com a ocupação do entorno do bairro é possível identificar um crescimento do comércio local, embora prevaleça, como em todo território do município, a classe de baixa renda, composta por moradores atraídos pelos postos de trabalho de baixa qualificação que passaram a existir em toda a região de Carapina, Vitória e Vila Velha.

Um registro importante sobre o bairro diz respeito a sua organização política comunitária, que foi fundamental para as garantias dos direitos sociais como educação e saúde, por exemplo.

Hoje, o bairro está entre um dos mais desenvolvidos do município, no que diz respeito à atividade comercial, embora ainda se mantenha como zona de atenção especial para o desenvolvimento de políticas públicas. Segundo dados do Censo de 2010, o bairro conta com uma população residente de 14.146 pessoas, figurando como o quarto bairro mais populoso do Município.

O bairro possui uma boa infraestrutura, especialmente na parte central do bairro, contando com ruas asfaltadas, Unidade de Saúde, praças e escolas. Várias ruas do entorno do bairro ainda necessitam de atenção do Poder Público para sua drenagem e pavimentação.

A população é formada por trabalhadores cuja renda fica em torno de 1 a 3 salários mínimos e estão distribuídos nas mais diversas profissões, tendo uma parcela considerada da população na informalidade. A escolarização da maioria é o Ensino Fundamental (completo ou incompleto). As pessoas do bairro demonstram valorizar a educação formal, em especial, verifica-se tal afirmativa nos horários de entrada e saída das unidades de ensino, ocasião em que muitos familiares vão buscar suas crianças e, observa-se, ainda, um cuidado com os pequenos que tomam as ruas próximas às escolas.

Infer-se, portanto, que uma das conquistas mais importantes da comunidade foram as Unidades de Ensino, num total de quatro: a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Novo Horizonte” e o Centro Municipal de Educação Infantil “Profª Leila Teodoro”, que compõem o Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) Professor “Augusto Calmon”. Foi inaugurado em março de 1994, com o propósito de integrar os princípios filosóficos do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e de assumir a execução dos objetivos do Sub-programa Escolar no âmbito das séries iniciais do Ensino Fundamental; a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Aureníria Corrêa Pimentel” e a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Profª. Áurea Maria A S. Felício”.

A escolha da escola, nesse bairro, como campo de pesquisa, se dá pelas possibilidades de investigação, considerando a história do bairro e sua organização comunitária, bem como seu atendimento voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o que inclui crianças na faixa etária de 10 a 12 anos – foco de nosso estudo⁵. A participação política da comunidade em que a escola está inserida, apresenta-se como uma característica importante na escolha.

A escola funciona em dois turnos, com vinte turmas em cada, sendo que no matutino estudam, aproximadamente, 510 alunos e no vespertino, 520.

⁵ Registra-se que também participaram da pesquisa adolescentes na faixa etária de 12 a 15 anos (alunos da turma pesquisada) e foi mantida a opção pelo tema “criança”, considerando o foco na infância.

Possui biblioteca em funcionamento, quadra de esportes, refeitório, auditório e sala de informática. O projeto original do prédio sofreu alteração, sendo construídas 3 novas salas, denominadas de “anexo”. O corpo técnico-administrativo conta, em cada turno, com dois pedagogos, três coordenadores e uma diretora da Unidade de Ensino⁶. Fazem parte do corpo docente um professor por sala mais dois professores de Educação Física e dois de Artes.

A organização física da escola está diretamente ligada à gestão, no que tange ao uso dos espaços, e tentaremos descrevê-la. Há três portões de acesso à escola, um grande que no ano de 2012 e início de 2013 possuía usos diferenciados de acordo com o horário: na entrada, atendia somente aos funcionários, devido ao acesso dos carros ao pátio que serve de garagem e, na saída, era utilizado prioritariamente pelas crianças, somente sendo permitida a retirada dos veículos após todas as crianças terem sido liberadas.

A partir de abril de 2013, o portão maior passou a ser de uso exclusivo para os carros e o pequeno, para entrada e saída das crianças (o que ocasionou certo tumulto nos referidos horários). Um terceiro portão de acesso é utilizado em conjunto com o Centro Municipal de Educação Infantil e somente dá acesso à escola nos espaços de tempo entre a entrada e a saída. Nele, há uma guarita ocupada por vigilante de uma empresa terceirizada responsável pela segurança patrimonial da escola.

Passando pelo pátio/garagem, há uma porta de acesso às dependências internas e à parte anterior da escola. Em frente à porta, fica o primeiro lance de escadas. À sua direita, encontramos o auditório e a sala de recursos (para atendimento às crianças com necessidades educativas especiais), conjugada à brinquedoteca (utilizada por todas as crianças da escola, com horários previamente marcados e orientados pela professora de Educação Especial). À esquerda, há o refeitório (conjugado com a cozinha). Ainda no primeiro

⁶ Até o final ano de 2012, havia também uma diretora geral (função que deixou de existir no ano de 2013 por decisão da Administração Municipal).

pavimento, há uma saleta para uso dos funcionários, banheiros masculino e feminino e um banheiro com acessibilidade.

Fotografia 1- Visão da parte frontal da escola.



Fonte: Arquivo pessoal

No segundo pavimento, encontramos, à direita das escadas, a secretaria, uma sala para o arquivo morto, a sala da direção também usada para reuniões, duas salas de aulas e a biblioteca. À esquerda, temos a sala dos pedagogos, a sala dos professores, a sala de balé, uma sala de aula e a sala de informática. Em frente às escadas, ficam os banheiros para funcionários e outros dois banheiros menores as crianças.

O último pavimento é composto por doze salas de aula, dois banheiros grandes (à direita, o masculino e, à esquerda, o feminino) para uso das crianças e uma sala para a coordenação.

Para acesso aos três pavimentos, usam-se as escadas, embora percebe-se a existência de um fosso em que deveria haver um elevador. A falta do elevador impede o acesso das crianças que usam cadeiras de roda que estudam na Unidade aos pavimentos superiores do prédio. Tal limitação implica que as

turmas em que as crianças com deficiência motora estão matriculadas utilizem as salas anexas.

Na parte anterior do prédio, em frente à porta de acesso, fica a quadra (com dois banheiros e uma sala para material de educação física). À direita, estão três salas anexas posteriormente ao prédio original (para atender à elevada demanda por vagas na região). Nessa parte, encontramos ainda um pátio de tamanho considerável que é usado pelas crianças nas brincadeiras livres (especialmente no recreio).

Fotografia 2- Visão da parte de trás da Escola e das salas anexas.



Fonte: Arquivo pessoal

A escola representa um importante papel no convívio social do bairro. As crianças reconhecem suas lideranças políticas, embora não façam uma clara distinção do papel desempenhado pela liderança comunitária dentro da gestão escolar.

Importantes elementos de articulação comunitária, apontados pelos sujeitos da pesquisa, são os projetos sociais presentes no bairro e adjacências, como: Projeto da Rede AICA⁷ e Estação Conhecimento (Fundação Vale)⁸. Tais

⁷ Rede AICA - Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente - é um programa da Cáritas Arquidiocesana de Vitória e da Pastoral do Menor, criado em 1997 por membros das Comunidades Eclesiais de Base da Paróquia São José de Carapina em parceria com os Missionários Combonianos. A Rede AICA oferece "atividades esportivas e culturais, atendimento psico-social, apoio pedagógico, oficinas de teatro e dança, além de uma alimentação saudável e atividades formativas que complementam a ação da família e da escola, contribuindo para o crescimento humano, ético, cultural e

projetos são frequentados por algumas crianças da pesquisa sendo comumente citados por elas. Ambos contam com contrapartida financeira do Município.

3.2 AVENTURAS/DESVENTURAS... CAMINHADA QUE NÃO SE FAZ SOZINHO...

Pôr-se a caminho requer assumir os riscos, aventuras/desventuras de um lugar, ainda que aparentemente conhecido, cheio de possibilidades e desafios. Uma caminhada não se faz sozinho, invariavelmente nos deparamos com outro(s) que poderão partilhar conosco um trecho ou toda caminhada, acompanhando-nos ou negando-se a caminhar... É o risco de se pôr a caminho.

A recolha de dados no campo de pesquisa se deu em duas etapas: em novembro e dezembro de 2012 e nos meses de fevereiro a junho de 2013. A escolha das turmas do 4º ano se justificou pela informação dada pela Pedagoga da escola sobre a presença dos representantes do segmento dos alunos no Conselho de Escola, o que nos possibilitaria o acompanhamento da “atuação” dos referidos representantes naquele espaço de decisões legalmente instituído.

Como já referido, a intenção inicial era de acompanhar as três turmas de 4º ano (ou seja, em que há crianças na faixa etária de 10 a 12 anos), o que poderia favorecer a observação da participação das crianças em situação oficial (pela representação no Conselho de Escola) e nas ações cotidianas, porque envolve um número maior de crianças, ainda que não seja a totalidade.

psicológico”. Disponível em <http://www.redeica.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=&Itemid=15> Acesso em 09 mar 2013.

⁸ Segundo informações contidas no site da Fundação Vale, “as Estações Conhecimento são organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs), constituídas neste modelo para proporcionar a participação direta da comunidade e viabilizadas por meio de parcerias locais com o poder público e entidades da sociedade civil organizada”. Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/pt-br/a-fundacao-vale/estacao-conhecimento/sobre-a-estacao-conhecimento/paginas/default.aspx>> Acesso em 09 mar 2013.

Todavia, ao iniciar o acompanhamento da primeira turma de 4º ano, descobri, observando a constituição do Conselho de Escola, que todos os representantes do segmento de alunos (ou seja, dois titulares e dois suplentes) faziam parte daquela turma, o que me fez permanecer nela. Somando-se a isto, a riqueza de experiências daquele grupo, fez emergir, a partir das situações vivenciadas, elementos que configuraram as categorias que foram mais pulsantes no processo de observação. Ou seja, a partir do convívio com as crianças daquela turma, foi possível definir a trilha a seguir, considerando as questões de pesquisa.

A opção pela pesquisa de tipo etnográfico se justifica pela possibilidade de se captar, pelas falas das próprias crianças, seus *mundos sociais e culturas infantis*. Para Quinteiro (2002), a etnografia é apresentada, também, como recurso metodológico privilegiado para pesquisa com crianças, por favorecer a escuta delas e possibilitar a realização da pesquisa *com* elas e não apenas *sobre* elas.

As atividades foram acompanhadas a partir de um processo de observação participante, buscando-se capturar os modos de participação das crianças na gestão escolar, por meio de suas culturas infantis, numa interface com os pressupostos instituídos pelo arcabouço legal vigente no Município no que diz respeito à gestão escolar.

As crianças foram observadas em situações da organização escolar diária, durante todos os dias da semana dentro do período pesquisado⁹, como: horários de recreação; entrada e saída das aulas; sala de aula e alimentação. O objeto principal de recolha de dados com as crianças se ateve às suas falas, às formas de comunicação entre si e com os adultos, a seus modos de ação (estratégias e resistências) frente ao instituído no âmbito da gestão escolar, considerando suas relações entre pares e/ou intergeracionais naquilo que está proposto para a pesquisa.

⁹ Como uma pesquisa de tipo etnográfico requer permanência no campo, optamos por estar na Unidade de Ensino em todos os dias da semana, durante todo o horário das atividades da turma.

Para registro do processo de observação, foram utilizados diário de campo, audiograções, fotografias, entrevistas semiestruturadas e conversas formais e informais (em rodas de conversa). Tais instrumentos visam a percepção das ações dos sujeitos da pesquisa em suas relações sociais e como estas interferem na gestão escolar. A análise documental foi também utilizada como parte da metodologia, tendo como recursos as normas legais e os documentos da escola.

Considerando que a pesquisa se dá *com* (e não apenas *sobre*) as crianças em suas culturas de pares e nas suas relações sociais com os adultos, é importante ressaltar a relevância das suas “vozes”.

Tal entendimento permeou nossas ações frente aos sujeitos dessa pesquisa, considerando o pressuposto do fazer compartilhado. Atenção especial foi necessária ao que diz respeito ao legalmente instituído e aquilo que, no contexto da pesquisa, denominamos de instituinte, ou seja, as práticas oriundas das culturas de pares no cotidiano do campo de pesquisa, como suas relações com as regras, por exemplo.

A proposta de “ouvir” as crianças transcende o ato de “dar ouvidos” ou capturar suas falas como se fossem meros “informantes” para confirmação ou negação do meu próprio pensamento ou “verdade” enquanto pesquisadora. Além disso, não se pode pensar que as crianças não tenham “voz”; elas se manifestam usando suas vozes intensamente, sobretudo, nas relações entre pares e nos espaços de seu convívio.

Como nos alerta Lee (2010), impor o silêncio às crianças é uma injustiça, dado que, por tal silenciamento, elas ficam impedidas de se defenderem, de buscarem por proteção contra o abuso e a exploração, ou ainda, tal prática “estabelece limites desnecessários para sua participação na tomada de decisões que afetam suas vidas.” (LEE, 2010, p. 44), especialmente no que se refere às instituições formais. Portanto, entendemos que uma pesquisa que se pretende realizar com as crianças requer sensibilidade para a escuta.

A pesquisa a partir da escuta da criança nos impõe cuidados que devem ser considerados, como nos indicam Carvalho e Müller (2010), em relação ao pesquisador e a sua sensibilidade para apreender a voz da criança:

[...] todo pesquisador deve se inclinar sensivelmente para a arte de apreender a voz da criança na singularidade de suas tessituras, isto é, ouvir representa abrir mão de qualquer possibilidade de juízos e de valores que possam corromper a tonalidade do que é dito pela criança, não cedendo lugar à tentação de querer ouvir o que se pretende ouvir. (p. 67).

Quanto à *escuta*, Rocha (2008) indica que “envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro” (p. 45) o que implica sensibilidade para além do ouvir, envolvendo a “leitura” das diversas linguagens (expressões corporais, gestuais, plásticas) expressas pelo outro. Como ressalta Cruz (2008, p. 13), “Buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas.”

É, portanto, a busca sensível pela captura (ou melhor, percepção) das vivências com o outro, em detrimento da mera recolha de informações sobre o *objeto de pesquisa*, que medeia a pesquisa com crianças. Importa ainda a clareza das singularidades geracionais que coexistem na realização de pesquisas com crianças e que são consideradas nas suas culturas próprias.

3.2.1 Primeiros encontros...

Optamos em fazer o primeiro contato sobre a pesquisa com os adultos da escola, devido à preocupação com a aceitação da pesquisadora no ambiente escolar. Todos foram bastante solícitos e mostraram interesse em saber sobre a proposta da pesquisa. As conversas foram feitas por grupos: direção; pedagogas; coordenadores e professores. Na proposta inicial, havia a intenção de acompanhamento de três turmas de 4º ano/3ª série (a escola ainda usa, para duas turmas, a nomenclatura de séries). Por desconhecimento do funcionamento da escola, não conversei com as

estagiárias que acompanham os alunos com necessidades educativas especiais (o que procurei corrigir tão logo tive acesso às mesmas).

Nos primeiros contatos, busquei mostrar que o objetivo do estudo era estar junto às crianças e, assim, realizar com elas os levantamentos de dados necessários à pesquisa. Inicialmente, parecia haver certo estranhamento por parte de alguns adultos da escola e, não raramente, tentavam dar informações sobre como as crianças agiam nas diversas situações (foco, obviamente, das observações que eu buscava registrar e/ou acompanhar).

Como pesquisadora iniciante, o diário de campo estava sempre comigo. Percebi, aos poucos, que o registro imediato das situações causava curiosidade e até mesmo constrangimento aos que estavam próximos. Lição aprendida! Com grande esforço inicial, foi necessário guardar ao máximo as experiências vividas, buscando reter emoções, feições, palavras ditas e não ditas (muitas vezes reconhecidas pelas expressões corporais).

Com as crianças, as conversas foram mais fáceis. Embora, sendo sincera, fiquei apreensiva no começo. Mesmo sendo professora há 25 anos (dos quais 20 na Rede Municipal de Ensino da Serra), confesso que a experiência de me apresentar como pesquisadora causou-me certa inquietação. Como explicar para crianças que não conhecia o que estava fazendo ali, num espaço delas?

O período letivo já se aproximava do fim. Era início de dezembro quando, finalmente, fui para a sala de aula. A turma era composta por 27 alunos. A grande maioria das crianças estava na faixa etária de 9 e 10 anos e alguns poucos adolescentes, inclusive um de 15 anos. Transcrevo abaixo uma parte do Diário de Campo que demonstra como foi o início da caminhada com meus companheiros de pesquisa:

Quando cheguei à sala, todos já estavam acomodados em seus lugares, procurei uma mesa no fundo e sentei. Os olhares eram de curiosidade. Alguns se aproximaram tentando saber o motivo de eu estar ali. A ideia inicial deles é de que eu seria a nova “professora” do Pedro. Indaguei-lhes o porquê dele precisar de uma professora só para ele e uma criança me disse: *“Não aprende as coisas fácil, ele tem uns probleminhas...”*

Na verdade, a dificuldade apresentada por Pedro é de ordem auditiva (perda leve) e na fala. O que não interfere na sua aprendizagem ou na relação com os colegas, sendo que participa de todas as atividades realizadas pela turma, interage integralmente nos horários de recreação e entende bastante bem o que lhe é falado.

Esperei até que a professora fizesse menção à minha presença. Finalmente, fui convidada a me apresentar. E foi assim, com o coração palpitando que me vi à frente da turma... Comecei dizendo que era professora sim, mas, naquele espaço estava como estudante e que gostaria de realizar uma pesquisa com eles. Expliquei o que pretendia pesquisar (não demonstraram entender muito bem, porém, gostaram da ideia!). Disse-lhes que somente seria possível a realização da pesquisa se eles concordassem em fazê-la comigo. De imediato muitos disseram: *“a gente aceita sim!”*

Expliquei que estaria com eles em diversos espaços e tempos durante a permanência deles na escola e que seria necessário continuar no ano seguinte, pelo menos por mais alguns meses. Foi possível ouvir algumas expressões de *“oba!”*. Com bastante alegria, entendi que fora aceita no grupo e que eles seriam companheiros indispensáveis no caminhar da pesquisa. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/12/2012).

Os primeiros dias foram de (re)conhecimento mútuo. Participava das aulas na sala e no pátio (Educação Física), acompanhava as refeições e as brincadeiras. Busquei identificá-los pelo nome (ainda que para a pesquisa outros nomes seriam escolhidos por eles para garantir o anonimato). Demonstraram interesse em saber como era “minha escola”, referindo-se à Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Inclusive, depois de uma apresentação de balé, que um grupo de um dos projetos desenvolvidos na escola fez no Teatro Carmélia (em Vitória – ES), alguns disseram ter visto o lugar em que eu estudava e contaram para os colegas.

As crianças me levaram para conhecer os vários espaços da escola. Fazíamos nossas incursões pelos corredores e pátio sempre no horário do recreio obedecendo às regras da escola (às vezes, burlando algumas).

À medida que conversávamos, elas demonstravam interesse pela pesquisa. Queriam saber o que eu escrevia no “relatório” (a professora havia dito às crianças que eu faria um relatório sobre tudo o que acontecia na sala. Fiz a opção inicial de não rebater a fala dela para ver qual seria a reação das crianças). A primeira a perguntar diretamente sobre meus registros foi Larissa Manuela, dizendo: *“O que você escreve no relatório?”*

Entendi que seria um bom momento para falar que não se tratava de um relatório e sim de registro de histórias, que gostaria de anotar as histórias que acontecem na escola, principalmente aquelas que têm relação com a participação nas decisões que são tomadas na escola.

Numa outra ocasião, voltei a falar com as crianças sobre a pesquisa e minha posição de pesquisadora. Lembrei que sou professora, sim, porém, naquele espaço, estava como aluna, assim como eles. Expliquei sobre as anotações do Diário de Campo e o acesso a ele, que é livre, porém, poderia causar alvoroço se todos quisessem ver ao mesmo tempo. Eles concordaram com minhas ponderações. Fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, tirando as dúvidas suscitadas pelas crianças, especialmente sobre o que seria escrito sobre eles.

Inspirados pelo anúncio do registro das histórias, passaram a me relatar as mais “assustadoras”. Algumas pareciam fantasiosas, porém, eram contadas/revividas com tamanha intensidade que era quase impossível deixar de acreditar que tenham de fato acontecido. Em poucos dias, já era bastante comum que meus colegas de turma me chamassem para as brincadeiras e/ou para as conversas secretas. Decididamente, fazia parte de um grupo! É verdade que algumas crianças ainda apresentavam alguma desconfiança, destaco Jujú, que sempre “fugia” das minhas investidas de aproximação.

Reconhecer as crianças pelo nome foi muito importante. Nossa relação foi se intensificando a partir do momento em que me dirigia a elas nominalmente. Aliás, foi um conflito vivido por mim, enquanto pesquisadora, porque percebi a importância que deram à identificação deles pelos nomes e que, depois, teria que alterar seus nomes nos registros da pesquisa.

A solução para o conflito foi dada pelas próprias crianças, quando começaram a escolher os nomes que gostariam de ter nos registros, transformando, o que para mim era uma inquietação, numa boa “festa” ou brincadeira. Mostraram diversão ao escolherem os nomes, optando por personagens de programas

de televisão como novelas, séries, desenhos e filmes. Apenas alguns escolheram nomes por outros motivos.

E foi assim que a entrada no campo de pesquisa aconteceu. A experiência do olhar de pesquisador indicou outra possibilidade de relacionalidade com as crianças. Era possível estar no meio delas, capturar vozes, emoções e sentidos que, muitas vezes, passam sem a devida atenção pelos adultos.

3.2.2 Mudanças ocorridas na organização da turma com o início do novo ano letivo: segundo momento da pesquisa e seus desafios...

As crianças retornaram das férias escolares e estavam empolgadas para encontrarem a nova professora. Alguns já a conheciam devido ao tempo de atuação na escola, beirando aos 10 anos. As informações que tinham sobre a professora davam conta de apontá-la como rigorosa e “brava”.

A turma passou a ser o 5º ano, recebeu alguns colegas novos e outros deixaram de fazer parte do grupo, como: Lindinha, Tob, Terra, Larissa Manuela e D&D. O principal motivo de afastamento foi mudança de bairro. Relatamos o início do primeiro dia na sala de aula dessa segunda etapa da pesquisa da seguinte forma:

A professora iniciou sua fala apresentando-se às crianças e pedindo que cada um dissesse o nome. A turma está num silêncio que jamais vira antes, todos com os olhos atentos e tentando captar os gestos e feições da nova professora. Consegui perceber algumas trocas de olhares... Fiquei pensando *“até quando vão resistir ao falatório que lhes é peculiar?”*

A professora é de pouco falatório. Gosta de silêncio e não deixa dúvida sobre isso. Solicita que todos se apresentem, dizendo o nome. Participo da apresentação e os novatos não entendem muito bem minha presença ali, mesmo a professora dizendo que sou uma pesquisadora e que vou ficar um tempo com eles, revela grande simpatia em me receber na turma e agradeço suas palavras. Feitas as apresentações pessoais, seguiu-se a leitura dos “combinados” a serem observados durante o restante do ano.

As crianças são consultadas sobre sua aceitação e acenaram com a cabeça, demonstrando concordância. Ficou evidente que a relação com a professora nova seria pautada por um conceito de respeito muito comum no ambiente escolar autoritário. Compreendi que a professora assumiu que seu papel era o de promover o conhecimento segundo seus próprios pressupostos e que entende autoridade como o exercício do poder do adulto sobre a criança.

É interessante observar como estão licenciosos... Deixar de discutir os “combinados” é mesmo uma mudança radical para quem discutia tudo em sala de aula... (DIÁRIO DE CAMPO, 18/02/2013).

O registro feito indica que o início do novo ano letivo trouxe diversas modificações nas relações entre crianças e professora. Convém registrar que outros dois professores também se relacionavam diretamente com a turma: o de Educação Física e a de Artes.

A postura de autoritarismo e centralidade nos adultos é recorrente nos diversos espaços e situações do cotidiano escolar, associando uma representação de infância que pressupõe o adulto como detentor do poder disciplinador inquestionável, como afirmam Sarmiento; Abrunhosa e Fernandes:

A escola tradicional adoptou um modelo formal envolvido numa concepção elementar, academicista e disciplinadora e assumiu por pressuposto uma representação da infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento “moldável” e uma incapacidade de auto-disciplina, inibidora do exercício de direitos participativos próprios. A representação da infância que aqui se contém supõe o exercício legítimo do poder disciplinar pelo adulto que a “educa”. O poder saber é inerentemente um poder disciplinar inquestionado. (SARMENTO; ABRUNHOSA; FERNANDES, 2005¹⁰).

Não pretendemos definir a escola apenas como tradicional (ou trata-la como modelo indesejável), afinal, vivemos uma época de pluralidade de concepções, sendo possível encontrarmos práticas tradicionais, progressistas ou críticas numa mesma escola e até mesmo com um mesmo professor. O que pretendemos destacar é que as práticas que demarcam mais notadamente a escola pesquisada evidenciam as relações com as crianças numa perspectiva autoritária, o que torna uma pesquisa sobre a participação destas na gestão escolar um desafio potente.

Daí surge o segundo desafio nessa etapa: estabelecer o foco da pesquisa. Tudo parecia relevante e, como pesquisadora, entendia que nada poderia ser “perdido”. Ocorre que, como as relações na escola são dinâmicas, me ater às

¹⁰ Esta citação é do texto “Participação infantil na organização escolar”, publicado na Revista Administração Educacional nº 05 (Lisboa) e enviado, gentilmente, por e-mail, por um dos autores: Sarmiento (a quem agradeço). Por ser de seu arquivo pessoal não constam os números das páginas conforme publicação da referida revista.

questões da pesquisa, sem dúvida, foi muito difícil. Como não considerar as relações afetivas das/com as crianças e os professores? Suas inquietações com a mudança na forma de participação em sala de aula? A posição que assumiram como os “mais velhos” da escola (já que agora formavam a turma que, ao final do ano, sairia daquela Unidade) e a referência que eram para os mais novos? Como evitar o envolvimento nas histórias de vida, muitas vezes, marcadas pela dor da incompreensão do adulto frente aos “objetivos” da escola? Como ter conhecimento dos “segredos” sem interferir como um adulto se tinha me colocado como parte do grupo e eles confiavam em mim?

Foram questionamentos que me acompanharam nesta etapa da caminhada, porém, os cortes precisavam ser feitos, as escolhas definidas e o foco mantido. Assim, na tentativa de superar os desafios, optamos pela retomada das questões iniciais e, nas conversas informais com as crianças (principalmente nos horários de recreio), os recortes foram feitos.

Durante o tempo de permanência no campo de pesquisa, foi possível percebermos com maior incidência a contradição entre o prescrito nas normas legais e o praticado no cotidiano da organização escolar. Todavia, percebemos que outros modos de participação na gestão da escola são revelados pelas crianças em suas relações entre pares (especialmente, no que diz respeito às regras) e nas relações com os adultos. Afinal, a escola não é apenas construída *para* as crianças, mas é construída também *por* elas (SARMENTO; ABRUNHOSA; FERNANDES, 2005) e, em cada época, as crianças imprimem nela suas marcas, ao mesmo tempo em que são marcadas por outros que por ela passaram.

Outro desafio foi encontrar referencial teórico que desse conta de subsidiar as discussões acerca do ser criança no Ensino Fundamental, considerando as especificidades desse grupo etário. Grande parte da produção de estudos e artigos encontrados referenciavam a criança e a infância na Educação Infantil. Com os desafios lançados, nos colocamos a campo e entendemos ser necessário o recorte para o estudo. A opção foi, então, pela análise da gestão escolar com o foco nas formas de participação mais latentes na observação: a

relação com as regras da escola (ora pelo seu (des)cumprimento, ora pela “invenção” de regras próprias) e a formalização do instituído (que não se configurava como garantia do direito à participação).

Nos capítulos que se seguem, apresentamos um recorte das normas legais que regem a organização política da gestão escolar no Município e trazemos narrativas, relatos e vivências do/no campo de pesquisa que apontam modos de participação das crianças na gestão escolar.

4 NORMATIZAÇÃO/ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO E A RELAÇÃO COM A ESCOLA

Uma das questões da pesquisa relaciona-se às normas legais definidas pelo Município, bem como às normas da própria instituição escolar na configuração da garantia ou não da participação da criança na gestão escolar e como elas se revelam no cotidiano da escola.

Para além das normatizações federais (como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 9394/96 - e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECAD Nº 8069/90), dos demais documentos que perpassam e embasam a proposta de gestão escolar no Município da Serra e da própria escola, optamos por analisar os seguintes documentos:

1. No âmbito do Município:

- Leis, Decretos e Portarias que regulamentam a gestão escolar no Município;
- Plano Municipal de Educação;

2. No âmbito da Unidade de Ensino:

- Projeto Político-Pedagógico.
- Atas das reuniões do Conselho de Escola desde a sua criação, compreendendo os anos de 1995 a 2013.

4.1 LEIS, DECRETOS, PORTARIAS... AFINAL, DE QUE GESTÃO FALAMOS?

O foco de análise dos referidos documentos se pautou pela necessidade de levantamento de dados sobre a concepção de gestão escolar, bem como as formas instituídas de participação das crianças na gestão escolar.

Iniciamos nossa análise com a apresentação da legislação municipal que trata da gestão democrática que, segundo suas diretrizes, se configura como sua concepção de gestão escolar.

Quadro 1 - Quadro de normas do Município da Serra específicas para a Gestão Democrática.

Norma Legal	Data	Ementa
Lei 1813/1994	30/12/1994	Dispõe sobre a gestão democrática nas escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências.
Dec.8318/1995	20/06/1995	Regulamenta a Lei 1813, de 29 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a Gestão Democrática nas Escolas da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.
Lei 2478/2002	08/01/2002	Dispõe sobre a gestão democrática do Ensino Público da Rede Municipal e dá outras providências.
Lei 2519/2002	03/06/2002	Altera o disposto na Lei nº. 2478, de 08 de janeiro 2002 e dá outras providências.
Dec.1766/2002	17/01/2002	Regulamenta a Lei 2478/2002 que dispõe sobre a gestão democrática do Ensino Público da Rede Municipal e dá outras providências.
Portaria N nº 009/2002	04/06/2002	Estabelece normas para estruturação e funcionamento dos Conselhos de Escola de acordo com a Lei Nº 2478/02 (Lei de Gestão Democrática do Ensino Público da Rede Municipal da Serra) e Lei Municipal Nº 2519/02 (Lei que altera os artigos 9º,10,13,14,21,23 e 29 da Lei Municipal Nº 2478/02).
Portaria N nº 0010/2005	04/07/2005	Estabelece normas para estruturação e funcionamento dos Conselhos de Escola, de acordo com a Lei Nº 2478/02 (Lei de Gestão Democrática do Ensino Público da Rede Municipal da Serra) e Lei Municipal Nº 2519/02 (Lei que altera os artigos 9º,10,13,14,21,23 e 29 da Lei Municipal Nº 2478/02).
Lei 3446/2009	29/09/2009	Altera os incisos I e II, do artigo 3º, da Lei Municipal nº 2.478, de 08 de janeiro de 2002.
Portaria N nº 0001/2012	09/02/2012	Regulamenta a Lei Municipal Nº 2478 de 10 de janeiro de 2002 que dispõe sobre a gestão democrática do Ensino público Municipal e a lei Municipal Nº 2519/2002 (Lei que altera os artigos 9º,10,13,14,21,23 e 29 da Lei Municipal Nº 2478/02) e dá outras providências.
Portaria N nº 0072/2013	28/03/2013	Fixa cronograma para realização do processo de escolha dos membros dos Conselhos de Escola da Rede Municipal de Ensino da Serra.

Fonte: Elaborado pela autora.

Optamos, para o momento, por focar somente o que se refere à organização da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino e às normatizações que interferem diretamente na Unidade de Ensino. Nosso interesse é trazer elementos que marcam a organização escolar a fim de levantar congruências e/ou rupturas relacionadas ao que está prescrito e o que identificamos no campo de pesquisa. Ressaltamos que não se pretende, com isso, determinar como realidade geral de todas as unidades de ensino da

Rede Municipal, mas, tão somente, discorrer sobre o que nosso estudo se propõe em seu campo de pesquisa especificamente.

O ordenamento jurídico que embasa a gestão escolar municipal inicia sua prescrição com a Lei Nº 1813/94, de 30 de dezembro de 1994. Sua ementa prevê que a Lei “*Dispõe sobre a gestão democrática nas escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências*”, definindo, portanto, que a gestão escolar se ampara pelos princípios da prática democrática. Ressalta-se que a aplicação da lei estava restrita às *escolas* (entendidas na época como as unidades que ofertavam a Pré-Escola, bem como o ensino fundamental e/ou médio que estavam ligadas à Secretaria Municipal de Educação), estando excluídas as *creches* (unidades de atendimento assistencial à época, ligadas à Secretaria de Ação Social).

A partir da sanção da referida lei, diversos encontros de formação ocorreram no ano de 1995 com o objetivo de orientar representantes das unidades de ensino (escolhidos dentre os professores de cada turno de funcionamento da escola), além de representantes das Associações Comunitárias, da Federação das Associações de Moradores da Serra (FAMS) e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo, em relação ao que se entendia/pretendia como gestão democrática. Na apresentação do documento composto pela Lei 1813/94 e do Decreto Nº 8318/95, de 20 de junho de 1995, (que regulamenta a referida Lei e dá outras providências) a Secretária de Educação à época, destaca:

É fundamental assinalar que a organização e o funcionamento do Conselho de Escola não garantem por si mesmo o pleno estabelecimento de uma prática democrática, nem do ponto de vista administrativo, e nem do ponto de vista pedagógico. Para que possa ocorrer a democratização é necessário o empenho de todos no sentido de desenvolver ações concretas e decididas coletivamente. Para tanto, a gestão democrática deve ser entendida como um processo que compreende a tomada de decisão, o planejamento, a execução e deliberação do funcionamento da mesma. (SERRA, 1995).

Observa-se que o empenho do Município na formação está na promoção da concepção de gestão que se pretende implementar nas Unidades de Ensino e que o foco dos encontros foi a instrumentalização para constituição dos

conselhos escolares, tidos como responsáveis pela gestão da escola, conforme disposto nos artigos 2º e 3º da Lei:

Art. 2º - A gestão da escola será desenvolvida de modo coletivo, sendo o Conselho da Escola ou Pré-Escola a instância de elaboração e deliberação do funcionamento da unidade escolar.

Art.3º - Os Conselhos de Escola e de Pré-Escola são encontros permanentes de debates e órgãos articulados de todos os setores, escolar e comunitário, constituindo-se em cada unidade escolar, de um colegiado, formado por representantes dos segmentos da comunidade escolar, cuja estruturação e funcionamento serão regulamentados por ato do Chefe do Executivo Municipal, através da Secretaria.

Das atribuições dos Conselhos de Escola e Pré-Escola definidos nesta Lei, destacamos o que preceitua o inciso IV do artigo 6º: “encaminhar o processo de eleição de Diretor da Unidade Escolar, conforme regulamentação baixada pelo Chefe do Poder Executivo Municipal”. Identifica-se, no preceito legal, a importância da escolha do dirigente escolar pela comunidade escolar, devendo o Colegiado responsabilizar-se pela condução do processo. Todavia, mesmo que entendendo-se como avanço na consolidação da possibilidade da participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola (luta histórica dos movimentos sociais), há que se observar a “preocupação” de que as decisões a serem tomadas pelos Conselhos estejam “compatíveis” com as diretrizes traçadas pela Secretaria de Educação ou subordinadas aos atos do Chefe do Executivo Municipal, indicando um certo grau de tutelamento por parte do Poder Público.

Outro dado importante a ser considerado na norma legal ora analisada, refere-se à composição dos Conselhos, indicando a necessidade da participação de diversos segmentos que compõem a comunidade escolar e local em que a escola está inserida, bem como o princípio da paridade na representação destes segmentos, demonstrada nos artigos 8º e 9º (e seus parágrafos):

Art. 8º – O Diretor da Unidade Escolar é Membro nato do Conselho.

Art. 9º – Para efeito da composição será garantido o princípio da paridade nos seguintes segmentos:

I - Categoria do Magistério na Unidade Escolar;

II - Categoria dos demais servidores na Unidade Escolar;

III - Comunidade onde a Unidade de Ensino está inserida;

IV - Alunos regularmente matriculados; e

V - Pais de alunos.

§ 1º - Cada segmento elegerá, em assembleia, seus representantes titulares e respectivos suplentes.

§ 2º - Ficará a critério da Unidade Escolar definir o quantitativo de cada segmento, observando o disposto no caput deste artigo.

Observa-se que a intenção demonstrada na composição identifica-se com o momento histórico vivido no Brasil, a partir da abertura política ocorrida na década de 1980, e que apresenta seus reflexos no início da década de 1990, no que pese todo o atraso a que estivemos expostos, nesta mesma década, com as propostas implementadas pela Reforma do Estado definidas no Plano Diretor da Reforma (BRASIL,1995). Portanto, vivemos, nesse período, as contradições encarnadas nas políticas oriundas do Governo Federal e as propostas de avanço na democratização e participação pensadas a partir dos movimentos sociais, acrescidas de toda herança tecnicista das décadas anteriores. Tudo isso a um só tempo!

A análise desta lei é de grande importância para o entendimento do processo de gestão democrática no município, por ser o marco legal inicial e ter orientado a gestão escolar durante sua vigência, tendo sido revogada pela Lei Nº 2478/2002, de 08 de janeiro de 2002¹¹. Cabe registrar que não entendemos ser o ordenamento legal o responsável pela consolidação da prática democrática ou a determinação da participação de qualquer segmento que seja. Entendemos, sim, que as normas legais podem contribuir na garantia de direitos conquistados pela comunidade escolar que defende a educação socialmente referenciada, tendo ela as nuances e feições de cada tempo.

Ao passarmos à análise da Lei 2478/2002, convém registrar que os princípios da gestão democrática, como a constituição dos conselhos escolares e a eleição direta dos dirigentes escolares, se deu, em geral, de forma regular, embora muitos embates com as administrações municipais que se sucederam

¹¹ A Lei Nº 2478/2002 sofreu alterações nos artigos 9º,10,13,14,21,23 e 29 dispostas na Lei Nº 2519/2002. Nossa análise já incorporou as alterações, dispensando, assim, uma referência específica sobre a última Lei.

após a instituição da legislação que a rege tenham sido necessários a fim de garantir sua consolidação.

A Lei que passou a vigorar é apresentada num contexto diferente daquele existente em 1994/1995. Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional está em vigor, as políticas nacionais estabelecem a descentralização de recursos financeiros e determinam outro caráter aos Conselhos Escolares. No município, o impacto de tais mudanças é percebido na forma de gestão da escola.

A Lei 2478/2002 refere-se à gestão democrática, trazendo em sua ementa a seguinte redação: “Dispõe sobre a gestão democrática do Ensino Público da Rede Municipal e dá outras providências.” As Unidades de Educação Infantil foram incorporadas à Secretaria de Educação e estão sujeitas à mesma legislação, devendo, a partir de 2001, constituírem seus Conselhos Escolares e promover eleição de seus dirigentes.

Nessa nova configuração, os conselhos de escola assumem um caráter não mais “apenas” de articulador de políticas educacionais, mas, sobretudo, passam a responsabilizarem-se pela gestão dos recursos financeiros. Os artigos 7º e 8º da Lei 2478/2002 definem assim os Conselhos de Escola:

Art. 7º - Os Conselhos de Escola das Unidades de Ensino da Rede Municipal são instâncias permanentes de debates e entidades articuladoras de todos os setores, escolar e comunitário, constituindo-se um colegiado, em cada Unidade de Ensino, formado por representantes dos segmentos da comunidade escolar e local.

Art. 8º - Os Conselhos de Escola, resguardados os princípios constitucionais, as normas legais e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, terão funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras.

Parágrafo único - Os Conselhos de Escola, são também, sociedade civil, sem fins lucrativos, dotada de personalidade jurídica de direito privado, com a finalidade de gerir recursos financeiros objetivando o funcionamento excelente da Unidade de Ensino e a melhoria progressiva na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Nota-se que o art.7º mantém o que dispunha a Lei anterior e o art. 8º amplia suas funções, passando a determinar que sejam observadas as de caráter

consultivo, deliberativo e fiscalizador nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras, desde que obedecidas as normas legais e as diretrizes da Secretaria de Educação e a própria Constituição Federal. Este aspecto não difere da norma anterior, mantendo-se o tutelamento.

O Parágrafo Único do art.8º é determinante para o novo caráter dado aos Conselhos Escolares e modifica substancialmente a relação da gestão escolar ao defini-los como “sociedade civil, sem fins lucrativos, dotada de personalidade jurídica de direito privado”. A forma dada aos conselhos em sua criação nos anos de 1995 é, a partir de 1997, superada e suplantada pela política advinda do Governo Federal e abarcada pela política municipal que assume, em nome da “captação” de recursos, a lógica da descentralização dos recursos financeiros (em geral parcos e insuficientes), alterando a proposta inicial dos movimentos sociais de participação nas decisões da política educacional do município. Cada Unidade de Ensino passa a ser uma “ilha” com seus próprios problemas, mazelas financeiras, administrativas, pedagógicas. Contudo, submissa à política educacional nacional e/ou municipal, cabendo-lhe, em muitos casos, apenas adequar-se ao que lhe é direcionado.

Os demais artigos da Lei dão conta de estabelecer as definições e conceitos do que venha a ser autonomia pedagógica, autonomia financeira e autonomia administrativa, seguindo-se, ainda, disposições sobre a estrutura dos Conselhos. Cabe-nos um destaque à estrutura, conforme preceitua o artigo 12:

Art. 12 - O Conselho de Escola é constituído pelas instâncias abaixo registradas e o funcionamento delas será regulamentado nas normas decorrentes desta Lei:

I - Assembléia dos Segmentos;

II - Assembléia Geral;

III - Diretoria;

IV - Conselho Fiscal.

Art. 13 - A Direção da Unidade de Ensino integrará o Conselho de Escola, representada pelo Diretor como membro nato.

A representação por segmentos é mantida, sendo garantida aos membros eleitos a oferta de cursos de qualificação, conforme o art. 27, a fim de

“prepará-los para melhor atendimento aos dispositivos desta Lei.” É possível perceber que a nova lei traz uma mudança significativa no que se refere à atribuição do colegiado, o que, a nosso ver, acaba por interferir até mesmo no conceito de participação. O que passou-se a observar é que, para ter acesso aos recursos financeiros, a escolha de representantes tornou-se uma “obrigação” legal e não mais a garantia do direito de participar.

Verificamos tal afirmativa a partir da fala de uma profissional da escola pesquisada, em relação ao processo de escolha de representantes, por exemplo, do Magistério e dos Demais Funcionários da Escola:

“[...] É muito difícil alguém se colocar como representante... A gente tem que ficar insistindo e falando: ‘gente, é importante participar, se não tiver o Conselho, como vamos receber as verbas?’... As pessoas só querem cobrar, cobrar... Participar, colocar o nome é que é difícil... Parece que estão fazendo um favor para a escola [...] (Pedagoga da Escola).

No caso dos representantes dos segmentos de Pais/responsáveis e da Comunidade Local, os relatos apontam para a dificuldade de eles estarem na escola nos horários em que o Conselho de Escola se reúne. Tal fato é minorado com a “escolha” daqueles que são mais próximos à escola, seja por acompanharem suas crianças em atividades extras realizadas na escola, seja porque residam no entorno da Unidade.

O segmento de alunos apresenta uma característica peculiar, considerando a idade das crianças que frequentam a escola pesquisada. Lembramos que é uma unidade que atende às séries iniciais do Ensino Fundamental e não oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A dificuldade encontrada na organização e participação desse segmento se revela na seguinte fala da pedagoga ao referir-se à forma de escolha dos representantes para recomposição do Conselho no ano de 2012:

[...] Olha, pra dizer a verdade, nós não fizemos a eleição dos representantes dos alunos porque estava em cima da hora... Escolhemos alguns que poderiam ficar mais um ano na escola e colocamos os nomes deles... Eles nem sabem que são representantes... É muita coisa pra escola fazer e a gente precisava organizar o Conselho... A verba não chega se tiver alguma coisa errada e eles não podem ser da diretoria por causa da idade, então, a gente colocou os nomes para fechar o Conselho [...] (Pedagoga da escola).

Inferese, portanto, que a ideia original em que se pretendia que os membros do conselho participassem dos processos de decisão da política educacional torna-se pouco importante dado às demandas impostas à escola e que, via de regra, estão diretamente ligadas à captação e utilização de recursos financeiros, impondo-se, em nome da autonomia, a responsabilização total pela organização e funcionamento da Unidade de Ensino, conforme nos alerta Fonseca (2003):

O que mais se destaca nos textos legais é que atribuem papéis cada vez mais complexos à gestão escolar, a qual deve responsabilizar-se não apenas pelo funcionamento do sistema escolar, mas também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade do ensino. (FONSECA, p. 306, 2003).

Prosseguindo na análise do aporte legal que embasa a gestão escolar, tomamos as demais normatizações referentes aos preceitos da gestão democrática. Convém registrar que o Chefe do Poder Público Municipal editou dois decretos regulamentando as leis que tratam da temática, sendo que o Decreto Nº 8318/1995 é relativo à Lei 1813/1994 e o Decreto Nº 1766/2002 à Lei 2478/2002, ambos trazem detalhamentos para o cumprimento do disposto nas leis que lhe dizem respeito. Não é nosso interesse pormenorizá-los, considerando que seu uso e/ou divulgação foram menos eficientes que o demonstrado por outras normas (as Portarias Normativas) editadas pela Secretaria de Educação. Aliás, o último Decreto sequer é “lembrado” como referência normatizadora no âmbito da Unidade de Ensino.

Outrossim, as Portarias Normativas que passaram a ser editadas a partir do ano de 2002 foram orientadoras dos processos de funcionamento dos conselhos e eleição de representantes de cada segmento, bem como dos dirigentes escolares (incluindo ainda os coordenadores de turno). Além disso, são apontadas como fonte, quando as dúvidas ocorrem, conforme destacou uma pedagoga da escola pesquisada, referindo-se ao processo de eleição de representantes no ano de 2013:

[...] Quando a gente tem dúvida, consulta a Portaria... Igual agora na eleição dos representantes dos alunos, a gente está em dúvida sobre a idade de quem pode votar para escolher os representantes... A Portaria diz que os representantes dos alunos

têm que ter 10 anos ou mais... Até aí, tudo bem, mas, e os que vão votar? Também tem que ter 10 anos? A gente fica em dúvida [...] (Pedagoga).

As Portarias de Nº 009/2002 e 0010/2005 trazem, no artigo 1º, que o funcionamento e estruturação dos Conselhos de Escola devem atender às normas nelas prescritas e que elas constituem o seu Regulamento. Assim também devem ser registrados em Cartório por serem Pessoa Jurídica.

Numa comparação entre as duas Portarias, verificamos somente uma pequena alteração no que diz respeito à exigência de haver representantes dos segmentos por turno, o que foi alterado pela Portaria Nº 0010/2005. Ou seja, a partir dela, deixa de ser obrigatória a representação por turno, podendo os representantes ser todos ou parcialmente do mesmo turno desde que seus segmentos assim determine.

A Portaria N nº 001/2012 traz mudanças significativas em relação à representatividade dos alunos quando dispõe em seu artigo 15 (inciso I e §§ 2º e 3º):

Art. 15 - Entende-se por segmentos da comunidade escolar e local que compõem o Conselho de Escola respectivamente:

I - Alunos regularmente matriculados e frequentes da Unidade de Ensino, com 10 anos ou mais e autorizados por seu Responsável Legal;

II – [...]

III – [...]

IV – [...]

V – [...]

§ 1º [...]

§ 2º - No caso de representantes do segmento de alunos menores, o Conselho de Escola deverá garantir os direitos da Criança e do Adolescente visando sua proteção, cuidando para não causar constrangimento bem como responsabilização legal, obedecida a legislação vigente.

§ 3º - O Conselho de Escola deverá garantir a participação, expressão e opinião do segmento de alunos por meio de ações que visem à mobilização e formação cidadã deste segmento. (SERRA, 2012).

Diferentemente das normatizações anteriores (que previam, inclusive, que as crianças da Educação Infantil, ou seja, com seis anos ou menos, participassem do Conselho de Escola desde que o mesmo assim definisse), a referida Portaria estabelece uma idade mínima do segmento dos alunos para

participação no Conselho de Escola, impedindo que as crianças menores de 10 anos possam ser representantes.

Nas entrevistas realizadas com a Diretora e com uma das representantes do segmento dos alunos, encontramos opiniões que divergem da prescrição normativa em relação a não participação de crianças menores de 10 anos, como podemos observar nas falas abaixo:

[...] Considero uma restrição... Acho que desde o momento que a criança entra na EMEF, entra na escola já faz parte dela... Já pode ser trabalhado nisso, já pode tirar o líder da sala... Eu acho que 10 anos é limitação e não concordo com isso não... Posso estar até errada... (Diretora da Escola).

[...] Eu acho errado pelo modo de eu já estar participando... E eu entendendo disso... Igual eu falei, tem que ser crianças mais entendidas... Que entendem palavras difíceis [...] Eu acho errado esse negócio de só poder participar depois dos 10 anos... (Aluna de 9 anos, eleita representante do segmento de alunos em 2013).

O § 3º do artigo 15 traz uma inovação ao registrar na norma o que deveria ser a prática não somente para o segmento dos alunos como para todos os componentes do Conselho de escola, ou seja, a garantia da expressão, opinião e participação. Sobre a participação em sua primeira reunião do Colegiado, uma representante do segmento dos alunos, destacou:

[...] Eu fiquei um pouco tímida porque só tinha adulto e eu não entendi uma palavra do que ela falou... eu só entendi a parte que ela falou que ia tirar uma cópia de um negócio... Eu entendi mais umas coisinhas que ela falou [...] ela falou da função de cada um, dos representantes, dos suplentes, do presidente... Isso eu entendi [...] eu me senti importante na hora porque ali não é para qualquer um... Até meus colegas falaram que eu estava me achando por causa que eu fui eleita... Dá uma emoção tão grande... Parece que a gente também é adulto... As coisas que ela estava falando, eu senti que é mais para adulto... mas... era para adulto, mas eu entendia também, só que eu acho que não é só para adulto isso, pode ser para uma criança que entende bastante, como eu entendi na hora... Uma criança que saiba reproduzir [...] É isso mesmo, reproduzir... Se ela falou difícil, a criança pode entender, depois reproduzir de uma forma que ela entenda... (Aluna de 9 anos eleita representante do segmento de alunos em 2013).

Observa-se o misto de “emoção” descrita pela criança e uma certa insegurança produzida pela vivência do novo, o que, às vezes, os adultos não percebem por entenderem que as crianças estão desprovidas das condições de participação, mesmo que se pretenda garantir-lhes o direito de participar,

produzindo uma espécie de invisibilização, ou seja, a presença é garantida sem que isto signifique a participação de fato.

O artigo 22 da mesma Portaria mantém o que já vinha sendo colocado como competência do segmento dos alunos, a saber:

Art. 22 - As assembleias de alunos têm por objetivo analisar e avaliar a efetividade do disposto no Regimento Referência das Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra. São competências da ASSEMBLEIA DE ALUNOS:

I - conhecer as atribuições e o funcionamento do Conselho de Escola;

II - proceder levantamento dos problemas físicos - materiais que estejam interferindo no bom andamento do processo ensino-aprendizagem, apresentando propostas de solução;

III - propiciar condições de entrosamento contínuo entre os alunos para a discussão das dificuldades específicas por série e/ou ano e turma;

IV - promover e/ou participar de campanhas educativas e programações culturais;

V - eleger os representantes e respectivos suplentes que integrarão a Assembléia Geral;

VI - desempenhar outras atribuições, compatíveis com o segmento, que venham contribuir para o aperfeiçoamento da gestão democrática do ensino público municipal.

VII - participar da organização administrativa, pedagógica e financeira da Unidade de Ensino e co-responsabilizar-se pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, bem como pelo patrimônio público da comunidade. (SERRA, 2012).

Das competências apontadas, as que mais se destacam nas falas dos representantes do segmento de alunos são as previstas nos incisos II e III. Durante a realização da segunda etapa de escolha dos representantes do turno matutino (da qual somente participam os eleitos em cada turma) para o ano de 2013, foi possível perceber que a referência principal da função de representante é a que se relaciona às reivindicações dos problemas do prédio escolar, como podemos constatar nas falas de dois dos representantes de turma:

[...] A gente pode falar das coisas que estão quebradas na escola... o ventilador que não funciona, as luzes que ficam apagadas... Se o banheiro tá sujo... é assim que a gente pode ajudar... (Aluno eleito para o Conselho de Escola como representante suplente do turno matutino no ano de 2013).

[...] A criança vê mais as coisas que a escola precisa... A visão do aluno é diferente... Se eu vejo alguma coisa eu vou falar porque eu estudo lá... A gente tem uma visão melhor da escola, das coisas que acontecem... É isso. (Aluna eleita para o Conselho de Escola como representante titular do turno matutino no ano de 2013).

Para além das observações referentes ao segmento de alunos, convém registrar que a Portaria Normativa atual (nº 001/2012), no inciso XII do artigo 34, difere das anteriores por trazer detalhamento das atribuições do Conselho de Escola no que tange à análise dos resultados do desempenho do Diretor e de toda comunidade escolar, acrescentando dimensões que devem ser observadas, como: Gestão Participativa; Gestão Pedagógica; Gestão de Pessoas; Gestão Administrativa, Recursos Físicos e Financeiros e, por fim, Gestão de Resultados. Todas as dimensões abrangem processos e práticas de gestão, embora não se tenha bem definido a que modelo de gestão se refere, apenas fazendo menção de que devem estar articuladas ao Plano de Ação apresentado no processo de provimento da função de Diretor Escolar e no que dispõe o Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade de Ensino.

Verifica-se, portanto, que a normatização do Município é complexa em relação à participação política dos representantes nos Conselhos de Escola e sua efetivação, tornando-se, em muitas situações, um ato burocrático em que prevalecem as dimensões financeira e administrativa em detrimento à dimensão pedagógica.

4.2 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO.

Das normas que compõem o ordenamento legal do Município, apontamos, como referência para as políticas educacionais, o Plano Municipal de Educação - PME.

O PME foi instituído pela Lei Nº 2684/2004, de 18 de março de 2004, é composto por um Anexo Único do qual constam diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas referentes à Educação Básica e Superior, às modalidades de Educação de jovens e adultos, à educação técnica e profissional, bem como às temáticas que envolvem sua organização, como: formação dos professores e valorização do magistério; financiamento e gestão.

O Plano foi revisado em 2008, tendo a participação dos movimentos sociais nas discussões. Todavia, sua alteração só foi aprovada pela Lei Nº 3607/2010, de 25 de outubro de 2010. A revisão se deu a partir da avaliação do que fora proposto pela lei de 2004, e teve como objetivo atualizar dados e estabelecer outros desafios para a política educacional do Município, conforme consta no texto de sua apresentação:

[...] o município da Serra efetivou a elaboração do seu Plano Municipal de Educação (PME) no ano de 2004 aprovado pela Lei nº 2684/04 que também prevê a sua primeira avaliação no quarto ano de vigência, ano de 2008. Não obstante a atualidade das proposições e metas contidas no referido Plano, a sua avaliação aponta para novas incorporações de objetivos e metas em função das atuais perspectivas da educação nos últimos quatro anos. Sendo assim uma revisão se faz necessária, sobretudo se considerarmos os novos desafios que se colocam com a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, as políticas educacionais realizadas no município da Serra e a necessidade de melhoria da qualidade do ensino.

[...]

Portanto, a revisão do plano é o resultado de discussões, decisões e desejos coletivos que constituem-se em diretrizes e metas até 2014 para a gestão e o financiamento da educação; para cada nível e modalidade de ensino e para formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação (SERRA, 2010, Apresentação).

Dentre as várias questões tratadas no Plano, destacamos, como relevante para o nosso trabalho, o que dispõe sobre a gestão democrática, considerando ser esta a concepção do Município para a gestão escolar, bem como a concepção de infância que ancora os princípios da educação municipal.

Embora nosso foco sejam as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, é no texto sobre a Educação Infantil que encontramos a criança como sujeito de direitos e, dentre estes, destaca-se a educação, que deve ser oferecida pelo Estado, gratuita e de qualidade.

É interessante observar que as considerações feitas a respeito da educação infantil não são explicitamente compartilhadas no ensino fundamental. Já não se faz referência à criança como sujeito de direitos, mas trata das condições

materiais objetivas para a garantia do direito à educação, embora contemple a formação de cidadãos como sujeitos históricos, conforme revela o documento:

[...] a prática educativa escolar, no Ensino Fundamental, é uma intervenção no processo histórico de emancipação humana e de construção da cidadania ativa, contribuindo na formação de cidadãos, sujeitos de sua própria história e da história de sua comunidade, partícipes na transformação do mundo, na diminuição das desigualdades sociais, buscando mudanças econômicas, sociais e políticas. Para isso, se faz necessário:

- Enfatizar a prática educativa escolar na formação humana;
- Articular, discutir e garantir a Gestão Democrática;
- Construir, executar e reavaliar o PPP de forma coletiva, especificando as necessidades, interesses e desejos da comunidade escolar;
- Garantir o acesso, a permanência e a promoção de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos no ensino público, gratuito, assegurando a conclusão do Ensino Fundamental de qualidade a todos;
- Desenvolver políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série, garantindo o atendimento universal sem distinção de raça, credo, cor, condição social ou qualquer outro tipo de diferença (SERRA, p. 33, 2010).

O item específico sobre GESTÃO vem, no documento, acompanhado pelas considerações sobre o financiamento, sendo que este apresenta predominância no texto que trata do diagnóstico com um breve relato histórico da implementação da Lei Federal nº. 9.424/96. Esta lei criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, bem como seu substituto, ou seja, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei Federal nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Esse Fundo amplia a abrangência dos recursos para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e respectivas modalidades.

Também as diretrizes referentes ao item, destacam o financiamento e apontam, em apenas uma diretriz para a gestão, o princípio da Gestão Democrática.

Dos objetivos e metas específicos para a gestão, observa-se a referência predominante em relação à gestão escolar buscando-se a consolidação da gestão democrática nas unidades de ensino, especialmente no que diz respeito à autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas.

Destaca-se, também, dos objetivos e metas, o que se dispõe sobre a organização estudantil ao estabelecer: “10 - Apoiar, incentivar e implantar, quando não houver, as organizações estudantis como espaço de participação e exercício da cidadania em todos os níveis de ensino.” (SERRA, p. 83, 2010). Tal preceito demonstra um importante valor para a participação efetiva das crianças e pode revelar uma expressão delas como sujeitos de direitos, no caso, identificada como o direito à participação e exercício da cidadania.

4.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ESCOLHA E OPÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA.

Os preceitos legais indicam a importância da constituição do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para as instituições escolares. A LDBEN Nº 9394/96, inciso I do artigo 12, prevê que os estabelecimentos de ensino elaborem e executem sua proposta pedagógica. No Município da Serra, tal preceito é da incumbência dos Conselhos de Escola, ouvidos os segmentos que os compõem, conforme pudemos verificar a partir da análise da legislação municipal vigente.

Para Kramer (2011), o projeto político-pedagógico, enseja, antes de tudo, a escolha política que fazemos. Tal escolha ou opção é marcada por aquilo em que acreditamos. Ao defender a importância do projeto político-pedagógico, a autora reflete sobre a igualdade e a desigualdade e apresenta uma defesa incontestável sobre o valor da igualdade. Diz a autora:

Ao delinear um projeto político-pedagógico, precisamos reconhecer que nossa sociedade é fundamentalmente desigual: precisamos afirmar a igualdade e combater a desigualdade. Mas contestar a desigualdade não se confunde com denunciar o não reconhecimento das diferenças. E por que é importante sublinhar

essa distinção? Porque a desigualdade, no limite, a desigualdade extrema, a falta radical de igualdade é a escravidão, uma situação em que os homens perderam de tal forma a propriedade que nem sequer são donos de si. Já o não reconhecimento das diferenças – étnicas, religiosas, de gênero, de idade etc. – significa a discriminação e a exclusão e, no limite, a eliminação. (KRAMER, 2011, p. 63).

A partir dessa defesa pela igualdade, passamos à análise do Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada. Evitamos emitir juízo de valor sobre o que foi produzido. Todavia, apontamos o que, a nosso ver, pode determinar a escolha política de seus elaboradores.

O PPP da escola foi elaborado no ano de 2007 e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação no ano de 2008. O documento busca atender ao que estabelece a Resolução 001/2004 do Conselho Municipal de Educação da Serra, que “fixa normas para a elaboração e aprovação de Proposta Pedagógica e Regimento Escolar para as instituições de educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município da Serra.” (SERRA, 2004).

Para o momento, optamos por cotejar, dentre os itens que estruturam o PPP, aqueles que indicam maior aproximação com as questões da pesquisa, destacando: os princípios educativos; como se apresenta o conceito de infância e criança; relação adultos/crianças; que concepção de gestão permeia a organização escolar.

O documento norteador e organizador da proposta pedagógica da Unidade de Ensino apresenta seus princípios educativos visando à orientação e coordenação das ações da escola para:

[...] melhorar a qualidade de ensino e reduzir o índice de baixo rendimento escolar, proporcionando a todos os envolvidos no processo educativo novos saberes, mediante aos desafios impostos pela sociedade tecnológica - globalizada, favorecendo as oportunidades de questionamentos, diálogos e mudanças de atitudes com relação aos conflitos inter e extra-escolares (PPP da escola pesquisada, 2007).

Prosseguindo, percebemos que, embora oferte as séries iniciais do Ensino Fundamental, o que pressupõe um número considerável de crianças na faixa

etária de 6 a 12 anos, não foi possível encontrar no documento norteador da prática pedagógica da escola uma concepção efetiva de infância ou criança. Observa-se, entretanto, que a referência ao termo “aluno” é bastante frequente, já a palavra “criança(s)” aparece em raras ocasiões, das quais destacamos duas. A primeira, na apresentação da fundamentação teórica para o desenvolvimento da proposta pedagógica, como segue:

A nossa escola está localizada num bairro com muitos problemas de ordem econômica – social, onde as **crianças** são afetadas na sua formação afetiva / emocional / social e algumas também por privações materiais, morais, nutricionais. (PPP da escola, grifo nosso).

A segunda referência surge no item que trata da Proposta Curricular, numa indicação do objetivo a ser alcançado no processo de formação:

Temos como objetivo proporcionar às nossas **crianças** e pré-adolescentes uma formação básica, com ênfase no desenvolvimento da inteligência crítica das habilidades; de resolução de problemas, de noção de responsabilidades como cidadão. (PPP da escola, grifo nosso).

Segundo Kramer (2011), há que se ter o cuidado em não transformar as crianças do ensino fundamental em alunos¹² (como se a estes fosse desnecessário a dimensão do cuidar e do acesso à produção estética, por exemplo), esquecendo-nos de que são crianças com sua cultura, “que são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas.” (KRAMER, 2011, p. 71).

Outro item de nosso interesse é como está estabelecida, no documento, a relação entre adultos e crianças (considerando a observação já feita em relação à distinção aluno e criança). É interessante observar que somente há referência aos adultos professores e a relação estabelecida implica na produção de “combinados” que se configuram nas regras a serem seguidas, conforme texto abaixo:

A Relação Professor / Aluno baseia-se no respeito, na cooperação mútua, com elaboração de combinados. Entende-se que em sala de aula, tanto aluno quanto professor aprendem na relação dia-a-dia,

¹² Infere-se que para a autora o conceito de aluno se aplicaria àquele que dispensa a dimensão do cuidar, por exemplo.

portanto torna-se necessária a participação e o cumprimento dos combinados estabelecidos. Toda escola deve estar preparada para toda e qualquer intervenção quando necessário, e de forma preventiva esta preparação deve se dar por meio de debates sobre o assunto, estudo de caso, capacitação direta (palestra) e trabalho com projetos específicos. (PPP da escola).

Portanto, as relacionalidades previstas ficam no campo da constituição de regras.

Com relação à concepção de gestão, não encontramos menção direta, apesar de a legislação municipal apontar a necessidade de sua expressividade. Uma alusão à participação comunitária é descrita no item que trata da avaliação e implica na apresentação dos resultados obtidos pela escola:

A escola adota, também o Sistema de Avaliação dos Serviços prestados à comunidade, tais como: apresentar os resultados das avaliações aos pais e alunos através de reuniões individuais e coletivas, com apresentação de gráficos de rendimento, analisando as causas dos percentuais negativos e busca de parceria e solução junto à família [...]. (PPP da escola).

Concluindo, apresentamos a fala de uma pedagoga sobre seu entendimento de como o PPP pode auxiliar o trabalho pedagógico a partir do que nele está escrito:

Eu sou recém-formada, né? Saí da Faculdade em 2011 e lá eu tive a formação assim: a escola tem a especificidade de ensinar, de passar os conteúdos, de discutir, de formar o cidadão crítico... Então, eu chego na escola pra contribuir com isso... Só que dentro disso eu percebo que na nossa vivência tem tantas outras coisas que, às vezes, eu fico aqui: gente, como que eu vou poder ajudar os professores a ajudar o menino a aprender a ler, a escrever, a ler textos, a conhecer gêneros textuais [...] se com tantas coisas, assim... da violência? Mas não estou justificando que não seja feito por isso... E no PPP, pelo que eu tenho visto, tem questões que são contempladas... As especificidades do aluno e tal... Mas, mais incisivamente, assim, não tem um direcionamento de como agir, de como trabalhar... (Pedagoga da escola).

Percebemos no depoimento da pedagoga seu interesse em que a escola promova os meios para que a criança (“menino”) aprenda e que ela encontra no PPP alguns indicativos do papel da escola nesse processo. Todavia, deixa transparecer a dificuldade apresentada frente às demandas provocadas pelas situações cotidianas e como proceder para que sejam sanadas ou resolvidas, demonstrando sua vontade de encontrar no documento a resposta para tais questionamentos.

4.4 CONSELHO DE ESCOLA: SEUS REGISTROS... SUA HISTÓRIA...

No campo de pesquisa, encontramos um Conselho de Escola que iniciou suas atividades em março de 1995, imbuído do desejo de promover a participação nas decisões da escola e na “cobrança” aos órgãos governamentais, conforme fala do presidente registrada na Ata da primeira reunião ordinária do Conselho de Escola.

Os dados sobre o Conselho de Escola foram coletados a partir da leitura de todas as atas das reuniões registradas em dois livros, além de entrevistas realizadas. O primeiro livro, composto até o momento por dois volumes, é utilizado para registro das reuniões ordinárias e extraordinárias; o segundo é destinado ao registro das atas que seguem para o Cartório de Registros de Pessoas Jurídicas. Neste, encontramos o Estatuto do Conselho de Escola e a constituição de sua Diretoria, bem como o detalhamento das representações de cada segmento.

Buscamos dados que possibilitam identificar os assuntos mais abordados nas reuniões e de como foi e/ou tem sido a participação dos diversos segmentos que compõem o Colegiado. Por meio da leitura atenta dos registros foi possível verificar como se deu a participação das crianças, representadas pelo segmento de alunos, indicando, em muitos momentos, a invisibilização política desse segmento. Na página seguinte, apresentamos um quadro que sintetiza os assuntos mais abordados nas reuniões ordinárias e extraordinárias do Conselho, bem como o número de atas registradas por ano.

Quadro 2 - Síntese das atas de reuniões do Conselho de Escola da Unidade de Ensino pesquisada.

Ano	Número de atas registradas	Assuntos mais abordados
1995	05	- Atribuições do Conselho; - Regimento Interno; - Calendário Escolar.
1996	06	- Movimento de greve dos professores do Município; - Calendário Escolar; - recomposição da representação dos segmentos no Conselho.

1997	10	- Eleição de representantes por segmentos; - Discussão sobre verba do FNDE que não foi repassada para a escola.
1998	10	- Combate à evasão escolar; - Reorganização do calendário escolar.
1999	08	- Análise dos rendimentos de cada turma por bimestre; - Discussão de soluções para melhoria do desempenho escolar dos alunos.
2000	16	- Eleição de representantes dos segmentos; - Análise dos rendimentos de cada turma por bimestre; - Segurança do prédio escolar.
2001	08	- Análise dos rendimentos dos alunos; - Uso do espaço físico da escola pela comunidade em geral.
2002	03	- Apresentação dos índices de aproveitamento dos alunos; - Segurança do prédio escolar.
2003	05	- Uso da verba do PROAFE; - Rendimento dos alunos.
2004	07	- Apresentação do rendimento dos alunos; - Discussão e uso da verba do PROAFE e do FNDE.
2005	03	- Definição do uso da verba do PROAFE; - Rendimento dos alunos.
2006	04	- Uso das verbas do PROAFE e FNDE; - Rendimento dos alunos.
2007	15	- Rendimento dos alunos; - Definição do uso das verbas do PROAFE e FNDE; - Escolha de coordenador de turno; - Eleição de representantes dos segmentos.
2008	12	- Indicação sobre as competências do Conselho Tutelar e sua relação com a escola; - Rendimento escolar dos alunos; - Uso das verbas do PROAFE e FNDE.
2009	09	- Uso das verbas do PROAFE e FNDE; - Rendimento escolar; - Eleição de diretor e coordenadores.
2010	15	- Eleição de representantes dos segmentos; - Destinação e informação sobre uso dos recursos financeiros.
2011	13	- Uso dos recursos financeiros; - Indicação de coordenadores de turno; - Avaliação de desempenho da direção escolar e dos coordenadores.
2012	07	- Uso dos recursos financeiros; - Deliberação sobre a minuta da Avaliação de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino da Serra.
2013*	14	- Eleição de representantes dos segmentos.

Fonte: Elaborado pela autora.

*Os dados de 2013 foram coletados até o mês de maio.

Considerando o quadro apresentado, percebemos que houve uma mudança em relação aos assuntos discutidos no período que compreende desde a criação do conselho até o ano de 2002. Embora já houvesse repasse financeiro federal à escola, encontramos maior incidência dos assuntos referentes à organização política do Conselho e da dimensão pedagógica (relacionada ao rendimento escolar dos alunos).

A partir do ano de 2003, o Conselho passou a priorizar as discussões, deliberações e informações sobre o uso dos repasses financeiros feitos à Unidade de Ensino, advindos do programa municipal de descentralização financeira, intitulado Programa de Autonomia Financeira Escolar – PROAFE, bem como do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE¹³, disponibilizado pelo Governo Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Outro assunto recorrente nos registros das reuniões do Colegiado desde sua criação é a análise do rendimento escolar dos alunos por período (bimestre ou trimestre), revelando importância ao que se “produz” enquanto resultados da aprendizagem. Convém ressaltar que os dados apresentados para análise do Conselho seguem um padrão de aproveitamento escolar baseado numa escala representada por percentuais, cujo valor mínimo de aceitação para aprovação é de 60%. No detalhamento dos registros constam os resultados de cada turma e que procedimentos seriam adotados para melhorar os índices alcançados.

Ao fazermos um cruzamento dos assuntos mais abordados com as atribuições do Conselho de Escola previstas na legislação vigente, observamos a predominância dos aspectos financeiros e de rendimento escolar. Foi possível verificar a vontade dos conselheiros em discutir e pensar formas de diminuição do índice de evasão escolar, por exemplo, com o intuito de melhorar a aprendizagem. Porém, o aspecto político de envolvimento nas discussões da gestão da escola foi pouco perceptível, o que nos faz inferir que o modelo gerencialista com centralidade na figura do diretor escolar ainda se faz presente com bastante força na Unidade de Ensino, mesmo tendo outros atores participantes.

¹³ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995 e se destina ao repasse de recursos financeiros diretamente às escolas a quem cabe sua gestão visando, segundo o Ministério da Educação, a melhoria na infraestrutura física e pedagógica das unidades de ensino. No caso da escola em tela, embora o repasse já existisse desde sua criação, não encontramos nas atas registro de discussão sobre seu uso até o ano de 2004. Apenas detectamos que a escola não obteve o repasse no ano de 1997 e que medidas foram tomadas para que não mais ocorresse o erro.

Quanto à participação dos segmentos no Conselho de Escola, foi possível verificar grande influência da Comunidade Local, fato perceptível não só pelos registros da presença nas reuniões como, também, na eleição reiteradas vezes de algum de seus representantes para presidência do Colegiado. A participação da Comunidade Local se dá pelo valor que ela tem para o bairro, refletindo o cuidado que se tem com o espaço físico, conforme fala da diretora:

[...] a nossa escola não é depredada, não sei se você já observou... Nossa escola tá precisando de reforma, de tudo, mas, ela não é uma escola depredada... ela não é uma escola cheia de pichações, não é uma escola suja, porque tem a participação da Comunidade nela... Eles ajudam a gente a organizar isso na escola. Porque se ela fosse uma escola fechada, que ninguém pudesse participar, eu acho que seria destruída... [...] quando eu não posso estar presente, eu aciono o Conselho e falo que a escola vai funcionar no final de semana e alguém acompanha. (Diretora da escola).

Por outro lado, a partir da análise dos registros do Conselho de Escola, percebemos que o segmento com menor participação nas reuniões é dos alunos. Acrescentamos que não foi possível identificar pelos registros qual a faixa etária dos representantes desse segmento, se eram crianças, adolescentes ou alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Mendonça (2000), o segmento discente tem sua “participação refreada” pelo modelo hierárquico estabelecido nas relações escolares e pelas concepções pedagógicas tradicionais:

O afastamento dos membros deste segmento de processos participativos está ligado à sua condição inferior na hierarquia de poder estabelecida na instituição escolar, mas também tem conexão com as concepções pedagógicas tradicionais, que situam o aluno na condição de paciente do processo educacional, bem como com o tratamento que a legislação em geral tem dado à relação do adulto com a criança, considerando esta última como imatura, sem cidadania. (MENDONÇA, 2000, p. 155).

Ao analisarmos a participação do segmento de alunos, percebemos que, embora seus representantes constem, por exemplo, no livro de registros do Cartório, na prática, a presença ou participação não era efetiva. Um exemplo é a constituição de comissão eleitoral para coordenação do processo de eleição para diretor e coordenadores de turno em que o nome do representante é colocado, porém, não há sua assinatura comprovando a presença na reunião.

Tais considerações indicam a fragilidade na consolidação do processo democrático nas instituições de ensino. Ainda que a dificuldade em avançar na participação das decisões da escola não seja uma realidade apenas do segmento de alunos, é nele que se expressa com mais força a exclusão. Dar ouvido ao que pensam as crianças sobre o espaço que elas ocupam é algo que parece irrelevante para a maior parte dos adultos, como bem define uma pedagoga da escola:

[...] eu observo que a participação da criança na gestão escolar é um pouco pequena... Nós adultos falamos em nome da criança, o que eu acho melhor para a criança... Mas, oportunizar momentos frequentes dela falar o que ela acha melhor para a escola, no todo assim, no coletivo, eu não observo. [...] (Pedagoga da escola).

Para Sarmento (2007), a negativa do direito à participação política da criança encontra amparo na visão do adulto como provedor/protetor e na divisão de mundo da infância e mundo adulto, colaborando para o afastamento da criança da experiência cidadã. Nas palavras do autor,

De acordo com a já referida prolixa, abrangente, por vezes contrastante historiografia da infância, um elemento entre vários tem vindo a produzir uma realidade social caracterizadora da situação da infância, a partir do dealbar da modernidade: o afastamento do mundo da infância do mundo dos adultos. A separação de áreas de atividade, reservadas para a acção exclusiva dos adultos e interditas, por consequência, à acção das crianças, e a colocação, sob forma directa (especialmente no espaço familiar) ou sob forma institucional (especialmente no caso da escola), das crianças sob protecção adulta. O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão “naturalmente” privadas do exercício de direitos políticos. (SARMENTO, 2007, p. 36 e 37).

Retomamos uma vez mais e refutamos a ideia predominante nas instituições de ensino da criança como cidadão do futuro, incapaz de experienciar sua cidadania nas vivências do espaço que lhe diz respeito e que a modernidade criou para ela: a escola.

5 A GESTÃO ESCOLAR PELO OLHAR DAS CRIANÇAS (E OUTROS SUJEITOS): VIVÊNCIAS, RELATOS E NARRATIVAS...

A participação é uma característica marcante das crianças que compõem a turma. Potencializar a capacidade que elas apresentam foi um desafio e um ganho qualitativo para a pesquisa.

No período de observação e com a concordância da professora, conversamos com as crianças sobre a necessidade de realizar algumas entrevistas (que envolveriam não somente elas, mas, também, os adultos) a fim de recolhermos informações para a pesquisa. Na conversa, sugestões foram dadas pelas crianças que possibilitaram a organização dos roteiros de entrevista, sendo que o trato final das questões foi feito por mim. O produto final dos roteiros encontram-se nos apêndices B, C e D deste trabalho.

A participação das crianças na elaboração de nosso trabalho se deu para além das conversas que orientaram a produção dos tais roteiros e consideramos como relevante trazer para nosso texto as narrativas das crianças. Suas expressões de entusiasmo indicaram a importância dada por elas aos seus relatos de experiência e constituem parte deste capítulo.

Dentre as diversas situações vivenciadas, destacamos aquelas que marcaram o nosso cotidiano no que se referia à gestão escolar e que se apresentaram de forma mais emergente, sendo identificadas em dois eixos:

- 1) A instituição das regras da escola (e sala de aula), evidenciando as situações de burla e cumprimento pelas crianças, bem como a participação (ou não) na sua constituição;
- 2) A participação política das crianças no campo institucional da escola, com trato especial à relação com o Conselho de Escola.

Atravessando os eixos estão as relacionalidades que marcam a convivência entre crianças e adultos e/ou crianças e seus pares. Elas aparecem nas narrativas das crianças, em nossos registros no Diário de Campo e nas análises dos dados coletados.

5.1 AS REGRAS NA ESCOLA...

A partir das observações realizadas nos diversos momentos da organização das atividades escolares, percebemos que o tema “regras” era o mais recorrente, demonstrando sua relevância na gestão da escola, considerando-se a capacidade de mobilização e intervenção (tanto pela aceitação como pela resistência dos atores escolares) no cotidiano da Unidade de Ensino. Tal relevância se confirmou nas rodas de conversas com as crianças (tanto as informais quanto as formais). Aliás, foi a partir das informais que pensamos na sistematização do registro daquilo que as crianças reconhecem como regras da escola, quem as “inventam” e como se dá seu cumprimento ou não.

Optamos inicialmente por apenas observar suas reações (algumas vezes na posição de cúmplice) frente às regras que identificamos de pronto na Unidade de Ensino. Posteriormente, e por influência delas, fizemos um registro sistemático das regras existentes. Buscamos nos documentos da escola, nos relatos das crianças e dos adultos o que se entendia por regras na escola e quais valores eram dados a elas.

A riqueza dos detalhes ficou por conta dos relatos surgidos nas rodas de conversas com as crianças. As conversas eram orientadas por questões previamente combinadas, feitas com três grupos organizados sem uma definição ou “escolha” prévia de quem participaria de cada grupo. Apenas tivemos o cuidado para que todas as crianças pudessem participar. Foram três rodas de conversas formais realizadas, por nossa solicitação, no espaço do auditório, sendo uma com cada grupo e que abarcaram as temáticas da gestão escolar, dentre as quais destacamos a que tratou de “regras”. O tempo destinado para cada roda de conversa era de, aproximadamente, duas horas. Ressaltamos que esta temática fez parte do roteiro de entrevistas com os adultos e das rodas de conversas formais com as crianças. Nossa intenção era verificar o sentido das regras para adultos e crianças.

Nos documentos, como já relatamos em capítulo específico, não há o registro de regras e, sim, a menção à necessidade de constituí-las e segui-las (como

constatado nas atas das reuniões do Conselho de Escola, por exemplo). Cabe acrescentar o que relata uma pedagoga da escola, quando indagada sobre como são estabelecidas as regras, referindo-se que são determinadas pela cultura escolar por meio dos “combinados” determinados pelos professores:

[...] Eu acho que é uma cultura escolar mesmo porque a gente usa, até então, aquele Regimento do ano anterior que ainda está em vigor, que ainda não foi renovado... O regimento da Prefeitura... Porque o Regimento da escola a gente começa a fazer e não consegue concluir, não consegue um tempo pra fazer isso [...] Mas, a questão de regras, eu sempre deixei claro que os professores podem determinar suas regras, dentro das salas, com os combinados... (Pedagoga da Escola).

Percebemos que o registro das regras não se constitui como preponderante para a existência delas ou mesmo para a garantia de seu cumprimento. Elas “circulam” na escola sem que se tenha definido quem as criou, quando e por quê. Elas simplesmente existem e, por vezes, são contraditórias, como as próprias crianças apontam.

Duas crianças apontaram algumas dessas incoerências: uma a partir da regra “não falar alto” que existe na sala de aula (para os momentos das atividades a professora exige sempre silêncio), aponta que fica confusa com o que pretende a professora (geralmente quando esta solicita a “leitura” por alguma criança):

“[...] quando a gente fala baixo, ela fala pra gente falar alto... Aí a gente não entende se ela quer que a gente fala alto ou baixo...” (Lia, 10 anos).

Outro exemplo é em relação a ir ao banheiro durante o recreio (não pode usar os banheiros do segundo ou terceiro andar neste horário) e quando retornam para a sala não podem sair de imediato. Valéria e Vampira demonstram a incoerência da regra que impede o acesso aos banheiros dos andares superiores, justificando que os do primeiro andar não são próprios para o uso e quando estão na sala de aula (andar superior) só podem sair uma vez:

“[...] quando você está lá em cima só pode ir no banheiro de lá, quando você está aqui embaixo só pode ir no banheiro de cá... e se precisar subir? O banheiro de baixo é fedorento, sujo... Só pode sair

da sala uma vez, como a gente vai usar o banheiro limpo?” (Valéria, 10 anos).

Dos grupos e pessoas com quem conversamos ou entrevistamos, foram as crianças as que mais apontavam “contradições” entre as regras existentes, possivelmente, por serem elas o principal alvo de seu cumprimento. O motivo de não serem ouvidas a respeito das regras foi outro dado encontrado nas falas das crianças. Para os adultos, a proteção e o cuidado com as crianças são o motivo principal para que as regras sejam estabelecidas.

Ao pesquisar crianças em situações de institucionalização e o direito à participação, Fernandes (2007) destaca o aspecto da proteção e vulnerabilidade da criança como aspecto apontado pelos adultos para decidir por ela, acreditando ser o melhor, sem que a mesma seja ouvida. A autora aponta que tal aspecto pode revelar “uma perspectiva paternalista e assistencialista de bem-estar infantil, em que a criança aparece como mero objeto, sem qualquer reconhecimento de suas competências e legitimidade para intervir no seu processo de proteção.” (FERNANDES, 2007, p. 262).

Embora o discurso da escola esteja impregnado da defesa do direito da criança a expressar-se a fim de tornar-se (futura) um cidadão consciente, na prática o que pudemos observar é que mais se fala em nome dela do que busca-se ouvi-la. A lógica adulta sobressai sobre a lógica da criança e evoca como justificativa a proteção e o cuidado, justificando, dessa forma, a necessidade do controle. A fala da pedagoga reflete esse controle em nome do cuidado, embora, em muitos casos não se estabeleça uma conexão da “necessidade” da regra com a proteção propriamente dita:

[...] Por exemplo, uma criança que vem pro 1º ano, numa escola desse tamanho, como que vai saber na hora que tem que ficar na fila, se não tem, que não pode andar sozinho, isso é passado... Que tem que ir no banheiro com o crachazinho, que tem que esperar e pedir a autorização do professor pra sair... Acho que pra funcionar a escola legal tem que acontecer isso... Subir todos pelo mesmo lado... Não é pra subir e descer, pra não acontecer nenhum acidente ali na escada... Questão de celular, acho que o professor fala isso na sala de aula[...] Não pode usar o boné, falar palavrão... (Pedagoga).

Rizzini (2008), ao descrever a situação da infância no contexto brasileiro quando da promulgação do Código de Menores, em 1927, aborda como a criança foi marcada ora como “em perigo”, ora como “perigosa”:

A hipótese básica é a de que se tratava de um projeto essencialmente político. Era preciso proteger a infância como forma de defesa da própria sociedade. O discurso apresenta-se, com frequência, ambíguo, onde a criança deve ser protegida mas também contida, a fim de que não cause danos à sociedade. Esta ambiguidade na defesa da criança e da sociedade guarda relação com uma certa percepção de infância, claramente expressa nos documentos da época – ora em perigo, ora perigosa. Tais representações não por acaso estavam associadas a determinados estratos sociais, sendo a periculosidade invariavelmente atrelada à infância das classes populares. (RIZZINI, 2008, p. 28).

No contexto de nossa pesquisa, percebemos uma preocupação dos adultos em garantir que as crianças menores sejam protegidas das crianças maiores e de sua “influência”. Isto pode ser verificado, por exemplo, na divisão do horário de recreação em que as crianças menores ficam separadas das maiores, não apenas pelo horário diferente, mas, também, pelo “olhar mais atento” dos adultos que acompanham as brincadeiras ou na tentativa de se controlar com quem se relacionam.

O excerto abaixo mostra, como exemplo, a preocupação em se “organizar” o horário da recreação e de como esse controle é significativo para os adultos:

Após a saída do refeitório nos dirigimos à quadra. A música estava tocando e aos poucos as crianças foram se aproximando da caixa de som. Sentada em um dos degraus da arquibancada, observava as crianças e seus agrupamentos. Uma das coordenadoras se aproximou e começamos a conversar. Expôs sua preocupação com a “correria” das crianças e com a possibilidade de ocorrerem brigas, gerando violência. Acrescentou que pensa em propor um recreio de tipo dirigido. Disse que no turno vespertino (em que também é coordenadora), a ideia já está sendo colocada para as turmas e que consiste em organizar atividades coordenadas por monitores e que envolve jogos diversos, assim, pensa-se em diminuir os conflitos que se dão, principalmente, pelo “corre-corre”. Perguntei-lhe se as crianças foram ouvidas sobre a proposta e expressei minha preocupação com a diretividade no horário de recreação, visto que às crianças é destinado pouco tempo livre para brincadeiras. A coordenadora demonstrou simpatia pela sugestão de se consultar as crianças e reforçou que a intenção é de protegê-los de acidentes e incidentes de violência (DIÁRIO DE CAMPO, 04/03/2013).

Aliás, sobre o horário de recreação, Ratto (2007) aborda que a lógica escolar do ordenamento talvez não se apresente nesses momentos, tidos como de maior liberdade e acrescenta:

Assim é que parte das crianças sai para o “recreio” feito “bombas atômicas prontas para explodir”, metáfora que era muito utilizada no tempo em que eu dava aulas no ensino “primário”. Outra situação emblemática era ao do “recreio” em dias de chuva – dias sinistros, pois todos tendiam a se sentir angustiados: as professoras, porque não poderiam se distanciar por pouco que fosse das crianças e de seu papel controlador; e as crianças, porque não poderiam se distanciar das professoras e de seu papel submisso. (RATTO, 2007, p. 127).

Identificamos o momento do recreio como relevante para as estratégias de resistência das crianças em relação ao cumprimento de regras e até mesmo na criação de regras próprias entre pares.

No caso da escola de nossa pesquisa, ele é feito em duas etapas. A justificativa se dá pelo número excessivo de alunos. A escola foi sendo ampliada com anexos para comportar mais alunos e, assim, atender à demanda da comunidade local por vagas. Aliás, esta realidade é vista também em outras unidades de ensino. A mudança no projeto original do espaço gera uma dificuldade de conciliação entre os horários e usos dos espaços comuns (alterando também a prática da educação física, que, às vezes, é feita concomitantemente ao recreio).

O primeiro momento é o da alimentação. Todas as crianças são encaminhadas para o refeitório. Os alunos que optam pela alimentação oferecida pela escola, ficam em uma longa fila e são servidos pelas cozinheiras. Com os pratos nas mãos, dirigem-se para suas mesas. Mesmo que elas não sejam previamente definidas por turmas, eles costumam se agrupar com os colegas de sala. Após algum tempo, os que não quiseram os alimentos servidos, são liberados pelos coordenadores.

Retomando Ratto (2007), também identificamos uma regra para o recreio nos dias de chuva e que as crianças não gostavam nenhum pouco dela: todos

deveriam ficar no refeitório com as cabeças baixadas sobre a mesa em total silêncio, sob olhar e guarda dos coordenadores.

Fotografia 3 - Refeitório.



Fonte: Foto tirada pela autora.

Nesse espaço, era comum ocorrerem conflitos. Ora entre as crianças, ora entre estas e os adultos que as acompanhavam (coordenadores e outros que “ajudavam” na disciplina). Descrevemos abaixo um evento ocorrido nos primeiros dias de observação que revela uma burla e a relação com a autoridade adulta.

Alice que estava ao lado de Juju, me ofereceu um biscoito recheado. Aceitei e comecei a comer. Percebi um certo alvoroço e as crianças escondendo as mãos embaixo da mesa. Olhei para o lado e vi a aproximação de uma mulher. Ela falou com algumas crianças e se afastou. Perguntei à minha colega do lado quem era aquela mulher e ela me respondeu baixinho:

- É a outra diretora. Ela toma os biscoitos da gente! Bico calado, heim, tia?!

As crianças esperaram até que ela estivesse longe e voltaram a me oferecer mais um biscoito. Escondi debaixo da mesa. Elas me olharam como cúmplices e balançaram a cabeça como que aprovando minha atitude e me explicaram:

- A gente não pode trazer bala, chiclete, biscoito doce... Eles mandaram um bilhete avisando. Aí a gente tem que comer escondido... Se ela ver, ela pega!

Valéria estava perto e tomava um mini-guaraná e escondeu-o também, falando:

- Sei lá, eles não escreveram refrigerante no bilhete, mas é melhor não arriscar, né?

Quando saímos do refeitório, ainda estava com o segundo biscoito recebido naquele dia. Perguntei se já podia comê-lo e Valéria me disse:

- É só não deixar a coordenadora ver... é que não pode comer biscoito doce na escola e aqui no pátio não pode comer nada!

Indaguei sobre o que as crianças pensam em relação a tal regra e Valéria, de pronto, respondeu:
 - Horrível!!! (DIÁRIO DE CAMPO, 07/12/201).

Ratto (2007), analisando aspectos referentes aos sentidos da disciplina e os processos de disciplinamento que organizam a escola, indica como os procedimentos de disciplinarização buscam internalizar padrões de comportamento que passam a definir as práticas nos diversos tempos/espços:

(...) a disciplinarização das crianças depende de um extenso conjunto de aprendizagens com relação aos padrões e regras comportamentais estabelecidos na escola, tendo em vista as exigências relativas às várias relações interpessoais, aos vários espaços, tempos ou atividades existentes em seu cotidiano. Disciplinar as crianças significa fazer com que elas incorporem – internalizem dentro de si, de seu corpo – sentidos e práticas de ordenamento a serem estabelecidas com todos esses aspectos – tempo, espaço, atividades e autoridades, dentre outros. O que diverge desses vários ordenamentos tende a converter-se em sinônimo de indisciplina, abrindo o campo para os comportamentos sancionáveis. (RATTO, 2007, p. 150).

Ocorre que as crianças reagem. Suas reações são, em algumas situações, falando, discutindo, “desobedecendo”, sendo disciplinadas ou, em outras situações, simplesmente, burlando as regras, inclusive as que elas mesmas criam. No relato abaixo, podemos perceber como elas podem burlar suas próprias regras, que no caso aqui descrito se referia a contar as experiências com o “fantasma” que “assombrava” a escola:

Inspiradas pela notícia de que eu estava escrevendo histórias (como havia dito à Larissa Manuela quando me interpelou sobre o porquê de escrever tantas coisas), as crianças lembraram-se do dia em que a lâmpada do banheiro feminino (que fica no térreo) “explodiu”. Segundo seus relatos, quem fez a lâmpada explodir foi o “homem da foto”. As crianças referiam-se à foto de uma personalidade histórica que dá nome ao prédio escolar. Levaram-me para ver a foto e afirmaram:

Lindinha : - *O retrato ‘pisca’ os olhos e ‘dá’ língua, Tia!*

Vampira: - *Ele morreu esmagado no elevador...*

Lariane: - *Ele era muito mau, batia na mão das crianças e não deixava passar pelo portão grande, era uma regra...*

Lindinha (que parecia ser quem mais conhecia a história e guiava o grupo pela escola): - *Todo mundo sabe dessa história... Até minha mãe que estudava aqui quando era criança, sabe... A gente falou com a Tia (pedagoga), mas, ela disse que ele não morreu aqui... Mentira, Tia, é só pras crianças não se assustarem! O túmulo dele é lá no pátio...*

As crianças estavam bastante interessadas em contar a história e mostrar que já haviam visto o retrato piscando. Vampira, meio chateada, me confidenciou baixinho:

- Tia, eu nunca vi, mas, olha só... Hã, só eu não ia ver?! Todo mundo já viu e eu não? Aí, falo que vi também... É mais emocionante... (DIÁRIO DE CAMPO, 11/12/2012).

A conversa sobre o “fantasma” prosseguiu em outro dia e o relato dava conta do “túmulo” do “homem do retrato”. A conversa apontava uma burla à regra estabelecida na escola, já que as crianças foram orientadas pela pedagoga a não falarem sobre o assunto porque assustava as crianças menores. Inclusive, este tema foi retomado outras vezes não só pelas crianças como por algumas mães que demonstraram preocupação com o medo dos filhos. O fragmento registrado a seguir relata como esse assunto estimulava as crianças e criava situações de burla que se mostravam nas histórias proibidas e nas “andanças” por espaços da escola que não eram permitidos no horário do recreio, o que só descobri tempos depois.

Ao grupo inicial que começou a contar as histórias se juntaram Cleber Bam Bam, Léo e Frank, todos animados com a visita ao “túmulo”. Fomos para a parte da frente da escola. A “placa” está fixada numa mureta de aproximadamente 1,60 metros de altura com 1 metro de largura. Na verdade, na mureta estão colocadas duas placas. A primeira com informações sobre o nome do prédio da escola, indicando uma homenagem a quem “empresta” o nome ao prédio. A segunda, que fica na parte mais baixa, traz os nomes dos representantes do Poder Executivo responsáveis pela idealização e conclusão da obra.

Fotografia 4- Parte de trás da placa com os dados da Escola.



Fonte: Foto tirada pela autora.

Lindinha se dispôs a ler as inscrições colocadas na primeira placa e, ao terminar, disse, com ares de entendida:

- *Não falei que era uma homenagem! Ele morreu em 15 de março de 1994...* (data que consta na placa e que se refere, na verdade, à inauguração do prédio).

Cleber Bam Bam, que acompanhava toda a discussão em silêncio, resolveu contribuir:

- *Esse homem morreu aqui e está enterrado aqui atrás* (indicando a parte de trás da mureta). *Ele é um fantasma que vive aqui na escola...*

Valéria, mostrando contrariedade, interfere:

- *Claro que não! Você acha que ia ter um túmulo aqui na escola. Não pode isso, não!*

A curiosidade e o fascínio pelo assunto eram evidentes e mais uma contribuição surgiu... Dessa vez, foi Frank que, passando a mão na placa e demonstrando apreensão, disse:

- *Eu não gosto desse assunto... Nem vou conseguir dormir de noite...*

Nesse momento, fomos seguindo para a biblioteca porque, segundo as meninas, é mais sossegado para conversar.

O assunto ainda era sobre o homem do retrato. Perguntei se elas sabiam algo sobre a história da vida dele. Disseram que não sabiam, porém, poderiam procurar na *internet*. As sugestões sobre como descobrir coisas sobre ele foram várias e uma chamou a atenção de todos e gerou muitas risadas.

Empolgada com a ideia da procura por informações, Larissa Manuela, perguntou, mostrando muito entusiasmo:

- *Será que ele tem "Facebook"*¹⁴?

A pergunta foi prontamente rebatida pelos colegas e a conversa prosseguiu:

Lariane - *Como ele vai ter 'Facebook' se ele já morreu?!*

Larissa Manuela: - *Ai. É mesmo... (ficou pensativa). Já sei a gente faz uma pesquisa na internet...*

Lindinha: - *Isso mesmo... Vou fazer a pesquisa e descobrir coisas sobre ele...* (DIÁRIO DE CAMPO, 13/12/2012).

Apesar do controle (ou melhor, da tentativa de controle) dos adultos sobre as crianças, o recreio revelava a possibilidade de constituição de regras próprias. Na roda de conversa, um dos grupos apresentou o que chamavam de "regras secretas". Estas consistiam em normas para brincadeiras no recreio e eram "editadas" por grupos identificados como *ganges*, numa alusão ao que trazem das vivências de fora da escola, como indica a conversa transcrita abaixo:

Pesquisadora: [...] *me fala das regras secretas...*

Yudi: [...] *se a gente vê um grande batendo em pequeno, aí um chama os outros e a gente mete a "porrada"... Não pode bater nas meninas, a gente não gosta... Quem bate em mulher é covarde... Não pode ter brincadeira de mau gosto... Pode brincar, mas, não pode machucar... Se a gente vê um de outra gangue brigando com um nosso, pode saber, na hora da saída vai rolar "porrada"... A gente tem cinco gangues aqui na escola...*

Pesquisadora: *Por que vocês chamam de gangue? Não seria um grupo?*

¹⁴ Facebook é um serviço de rede social via internet em que seus cadastrados podem interagir entre si com informações diversas.

Yudi: *Porque um protegendo o outro, um defendendo o outro... Tipo irmão, um protegendo o outro, mas só que o modo de falar é gangue... Porque é tipo uma guerra...Que nem guerra de tráfico, guerra de polícia com ladrão... É a mesma coisa...*

Lariane: *Gangue é uma coisa assim, contra a violência...*

Com relação às regras secretas envolvendo a criação de brincadeiras, pudemos registrar, por alguns dias seguidos, uma brincadeira batizada pelas crianças de "Paredão" e apresentamos abaixo os relatos feitos no Diário de Campo em relação ao que foi observado.

No recreio de hoje tivemos uma novidade: o "paredão". Trata-se de uma brincadeira criada pelo Yudi e consiste na captura de uma criança por outra (ou por um grupo) e é parecida com a antiga brincadeira "polícia X ladrão". A inovação está na "revista" feita pelo capturador quando a criança é levada para o "paredão" (muro da escola). É interessante observar o realismo na "abordagem" e no uso dos jargões como: "perdeu", "vai pro paredão", "seu merda"... O comando das crianças maiores sobre as menores é um dado observado com frequência, embora, estas demonstrem grande contentamento na brincadeira. O papel (como se fosse um teatro) desempenhado pelas crianças capturadas é de passividade com as mãos na parede, pernas abertas e olhos baixados, indicando a autoridade do capturador. A resistência só é demonstrada no momento da captura, quando tentam de toda forma se esquivar, como nos piques, porém uma vez capturados, rendem-se à revista. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/06/2013).

Hoje, diferente dos demais dias de chuva, as crianças puderam usar a quadra para brincar durante o recreio. O "paredão" não aconteceu plenamente, apenas algumas crianças maiores conseguiram "capturar" os menores. Com a falta de espaço a brincadeira ficou prejudicada. É interessante observar como tal brincadeira tem mobilizado as crianças. Juju, por exemplo, trouxe um objeto (carregador de celular para carro) que imita uma arma de fogo. Ela manteve o objeto escondido no cós da bermuda até que, no horário da refeição, Léo revelou seu segredo:

- *Tia, a Juju tem uma arma na bermuda. Eu acho que é de verdade.* Ele insistiu para que ela mostrasse a "arma", afirmando que ela poderia confiar que eu não contaria pra ninguém. Foi um momento de apreensão porque ela parecia tensa. Cheguei a pensar que fosse de verdade mesmo a tal arma. Quando Juju concordou em mostrar, pudemos constatar que era uma objeto inofensivo e a tensão demonstrada por ela se dava pelo objetivo de tê-lo levado para a escola. Ela queria usar nas "abordagens" durante a brincadeira do paredão. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/06/2013).

Os relatos apresentados indicam como as regras próprias das crianças interferem na gestão escolar, mesmo que os adultos sequer delas tenham conhecimento. É por meio delas que diversos conflitos são gerados e outros tantos resolvidos, muitas vezes, pelo uso da força entre as crianças, o que culmina, em geral, com o que a escola classifica como indisciplina e torna-se

alvo de muita discussão entre os adultos da escola em busca da sua solução, como vimos nos registros das atas do Conselho de Escola.

Muito dessa discussão se ampara no autoritarismo exercido pelo adulto sobre a criança e revela-se na centralidade da autoria das regras por aquele que entende ser o capaz para determinar o que pode e o que não pode ser feito na escola, ou seja, o adulto.

Dubet (2011) contribui com nossa discussão ao discorrer sobre a constituição da escola republicana na França e a formação dos cidadãos. Apresenta como os princípios republicanos foram reforçados pela escola e de como a democracia não poderia se sobrepor aos interesses do cidadão e da nação. Segue apontando como a escola francesa se dedicou à construção de Estado-nação moderno sem, contudo, preocupar-se em “desenvolver as competências democráticas dos futuros cidadãos.” (p. 293).

A partir dessa premissa da formação da escola francesa, o autor segue discutindo como a cidadania se apresenta hoje como um desafio frente à complexidade dos tempos atuais e como a escola tem se colocado na formação cidadã. Diz o autor que

A formação da cidadania não é apenas uma questão de princípios e de valores, ela inscreve-se na própria forma de escolarização, na maneira de operar as aprendizagens, num sistema de disciplina, num conjunto de regras. Ela procede, sobretudo, de uma forma escolar. (p. 293).

[...] A escola republicana formou-se numa sociedade onde quase não havia meios de comunicação de massa. Hoje, os alunos passam tanto tempo diante da televisão quanto nos bancos escolares. A escola não pode ignorar esse fato e os meios de comunicação estão cada vez mais presentes no ensino. Outrora, bastava que uma criança soubesse ler, agora é preciso que ela saiba assistir televisão, que ela saiba navegar na internet, que ela saiba o que é uma taxa de desemprego ou uma taxa de inflação se se espera que ela seja capaz de se comportar como um cidadão bem informado. E não se para de pedir cada vez mais à escola. (DUBET, 2011, p. 298).

Portanto, sugere o autor, que o que se requer são competências cidadãs que promovam a autonomia o que, a nosso ver, é dificultada quando se coloca para as crianças apenas que devem “obedecer” as regras sem que lhes seja possível participar de sua constituição.

Quando perguntadas sobre quem “inventa” as regras, as crianças dos três grupos das rodas de conversa apontaram que são os coordenadores e diretores, ajudados pelos pedagogos. Num dos grupos, quando uma criança disse que os alunos fazem as regras foi, prontamente, alvo de brincadeiras e risadas seguidas de um comentário de outra criança: “[...] eu tenho certeza que não foram os alunos que inventaram as regras, elas foram feitas para os alunos.” (Maísa, 9 anos).

Ao ser questionado sobre a possibilidade das crianças ajudarem a pensar as regras, o referido grupo apontou que seria positiva a participação delas e que, assim, todos dariam mais importância. Todavia, consideraram que apenas alguns alunos é que deveriam fazer as regras, conforme as falas abaixo:

Vampira: - *Os alunos mais dedicados deveriam fazer as regras...*

Cleber Bam Bam : - *Os alunos mais inteligentes e mais educados da sala tem que fazer as regras...*

Maísa: - *Os mais inteligentes e que mais respeitam devem fazer as regras...*

Transcrevemos abaixo as falas de uma criança sobre a possibilidade das crianças ajudarem a pensar as regras e qual, ou quais, indica que não deveria existir:

[...] às vezes as crianças não gostam das regras... Se as crianças falarem as regras... os adultos, alguns, podem melhorar... para as crianças ficarem satisfeitas com as regras e os adultos também.[...]
[...] eu não sei se isso é bom... Mas, eu não gosto quando eles, assim, fazem... na minha antiga escola não era assim...todo mundo ir pro refeitório e depois ir pra quadra, entendeu? Aaah... ia pro refeitório quem quisesse! Às vezes as crianças nem querem ir pro refeitório... Então, isso: não pode ir pra quadra, tem que ir pro refeitório primeiro... Em algumas partes eu acho certo, em algumas ocasiões, eu acho isso necessário, em outras não... Porque fica uma coordenadora na escada pra quando a gente for pro recreio ninguém subir... Mas, às vezes, a gente explica tudo o que a gente tem que fazer, igual quando aconteceu o negócio com a minha sandália, eu expliquei que tinha que ir lá em cima, deixar a minha sandália porque a minha outra “pocou”, eu falei isso tudo e eles não deixam... A gente explica tim tim por tim tim o que a gente vai fazer, mas, do mesmo jeito eles não deixam...(Maísa, representante dos alunos no Conselho de Escola).

O excerto acima demonstra como as crianças se sentem ao serem preteridas na construção de regras e de como sentem que poderiam colaborar na

formulação delas. Afinal, elas entendem que são de fato o principal alvo delas.

Em geral, as regras da escola são precedidas pelo “Não”. O que, de certa forma, parece natural para as crianças. Nas rodas de conversas, era bastante comum as crianças referirem-se ao que não pode ser feito. Destacamos, a seguir, alguns desses muitos “nãos” a partir da pergunta sobre que regra ou regras da escola as crianças se lembram prontamente:

Juju: *“Não brigar.”*
 Yudi: *“Não correr muito.”*
 Léo: *“Não bater nos outros, que é muito feio.”*
 Fernanda Con Con: *“Proibido comer chips.”*
 Marcos: *“Não sair correndo na hora do recreio.”*
 Lariane: *“Não desobedecer aos professores e não ficar jogando papel na sala.”*
 Marcos Daniel: *“Não falar alto.”*
 Heloísa: *“Não pode vir com bermuda curta.”*
 Sophia Emanuely: *“Não jogar lixo no chão.”*
 Maria Joaquina: *“Não ficar na janela.”*
 Valéria: *“Não pode comer na sala.”*
 Maísa: *“Não pode subir as escadas na hora do recreio.”*
 Vampira: *“Não pode levar grilo pra sala.”*

Quando perguntadas sobre “o que pode”, encontramos, por parte delas, uma dificuldade em definir positivamente uma regra. Em geral, indicam como “o que pode” fazendo uma relação com o que apontam que “não pode”, como observamos pelas respostas daquilo que elas consideram como regras importantes e que não podem deixar de existir na escola:

Tron: *“Pode ficar quieto no recreio.”*
 Fernanda Con Con: *“Pode participar, de ir no quadro escrever, falar...”*
 Yudi: *“Pode jogar bola sem brigar.”*
 Juju: *“Pode fazer tudo, só que respeitando as regras.”*
 Lariane: *“Respeitar o professor.”*
 Yudi: *“Brincar sem machucar ninguém.”*
 Juju: *“Brincar com as colegas sem brigar.”*
 Heloísa: *“Pode sair uma vez para ir no banheiro e para beber água.”*
 Valéria: *“Pode estudar na Biblioteca.”*
 Maísa: *“Pode respeitar os professores.”*

Observamos a predominância do que elas apontam como “respeito”, seja às regras, seja aos professores. Outra vez, Ratto (2007) nos auxilia na compreensão do “sentido de autoridade” encontrado na escola e que é, segundo a autora, devido à necessidade da manutenção da ordem. Apontar o

respeito aos professores e às regras como importante é também um paradoxo nessa relação, visto que as crianças buscam burlar o que ambos impõem.

Rosa (2011), em sua dissertação de Mestrado, aponta que, a partir das respostas das crianças sobre as questões: “para que serve a escola” ou “como se deve comportar nela”, na experiência entre adultos e crianças no ambiente escolar, tem prevalecido a “doutrinação” e tal relação tem implicado na interdição da possibilidade do pensar.

Enfim, é fácil observar que o “não” prevalece nas respostas a esse tipo de questão. Em nossa análise essas respostas e comportamentos revelam que predomina no ambiente da escola a ideia da formação do aluno num sentido de doutrinação, assim se pensa que devem ser “educados” para o trânsito, para a cidadania, para a emancipação, para a sexualidade, para o mercado de trabalho, para não usarem drogas, etc. Deste modo conteúdos e valores são transmitidos com o sentido de ajustar as crianças a fins previamente dados pelos adultos, inibindo-se a criação, a imaginação, a construção coletiva de saberes e valores a partir das experiências de cada um, interditando assim a possibilidade da experiência do pensar. (ROSA, 2011, p. 67).

Ademais, as crianças demonstram não entender a “necessidade” de várias regras. Nas rodas de conversas, pedimos que mencionassem aquelas que consideravam “desnecessárias”. As contribuições foram significativas, sendo que uma se destacou, inclusive, tornando-se um ponto de discussão na forma de tratamento entre adultos e crianças: o uso do aparelho celular. Seguem algumas falas das crianças sobre o assunto:

[...] Uma regra que eu acho que não precisaria existir é não poder trazer celular pra escola... Vai que a gente tem uma emergência? Aí, vai que a minha mãe passa mal do nada e vai pro hospital? Ela tem que me ligar e me avisar... Porque eu não posso ficar assim desavisada... (Maísa, 09 anos).

[...] Quando eu trazia celular na escola não podia deixar ligado... Professores chatos... Não deixa ninguém ligar pro outro... Eu acho que não podia entrar com celular na escola pra tirar foto, deixar música alta... Aí tudo bem, mas quando o telefone tocasse, a gente podia atender, ir lá fora ver quem é... Eles querem tomar o telefone da nossa mão na malvadeza... [...] A gente tem que ter o mesmo direito, só porque eles são adultos? Nós também “tem” nossos amigos, nossos contatos... Nossos parentes que tentam ligar e não “consegue” porque o telefone tá desligado dentro da sala, quando a gente vai ver não consegue mais ligar porque acabou o crédito deles e o nosso também... (Yudi, 13 anos).

[...] A professora lá, quando o telefone toca, ela atende, numa boa e demora... Demora conversando lá... (Léo, 09 anos).

[...] Quando eles atendem o celular na sala, eles ainda querem que a gente fica quieto... fica lá no pé da gente, enchendo o saco, enchendo o saco... Depois fala: “fica quieto, estou conversando” (ele diz imitando e mudando a voz, seguido de muitos risos de todos). A gente tem o mesmo direito! (Tron, 9 anos).

Portanto, as crianças apontaram que elas não concordam que os adultos possam atender ao telefone e elas não e, inclusive, pediram que este registro fosse feito. Não se trata aqui de julgar o que pretende a escola com a regra e, sim, trazer à discussão como as crianças percebem algumas regras que entendem desnecessárias ou injustas na relação com os adultos.

Aliás, esta relação se mostra em outros momentos também indicando uma naturalização da prevalência da posição do adulto sobre a criança, muitas vezes justificada por um sentido de “respeito”. As próprias crianças apontam isso quando indagadas sobre que regras elas consideram indispensáveis na escola, como vimos anteriormente. Um episódio registrado no início da segunda etapa da pesquisa revela um pouco desse “sentimento de respeito” devido à simples condição de adulto. Segue o relato:

Ao retornarmos do recreio, a professora muito gentilmente se dirigiu a mim, dizendo:

- Olha, Paula, se você quiser pode usar minha mesa. A sua cadeira é muito desconfortável...

Embora tenha entendido que a sugestão da professora se deu pela tentativa de ser agradável, expressa a relação de poder dos adultos sobre as crianças. Ora, a cadeira ocupada por mim em sala de aula é a mesma que todas as crianças utilizam. A reação das crianças indicou um desconforto. Pelos seus olhares (porque o silêncio é reinante na sala) me vi questionada se aceitaria ou não o “conforto” oferecido apenas por ser adulta. Respondi à professora (e aos olhares) dizendo que estava bem naquele lugar e agradeci pela oferta. Percebi que as crianças aprovaram minha escolha, até porque já me viam como parte do grupo delas mesmo sendo adulta. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/02/2013).

Um tempo depois, ao ler este registro, associei-o ao que Lima (1989) escrevera: “o espaço também é um instrumento de poder” (p. 37). O espaço, no caso desse relato, indica, sobretudo, um lugar de poder que é exercido pelo adulto. A mesa maior, com cadeira mais confortável e à frente da turma demonstra a posição de superioridade do adulto na relação com as crianças. Daquele lugar também é possível um controle mais eficiente sobre elas, que precisam ser moldadas, “capacitadas”, formadas, segundo as prerrogativas

adultas. A mesma autora define como esta relação com a infância é estabelecida e o que isto pode representar:

Assim, a infância é tratada como uma doença a ser curada ou um estado de desvio a ser corrigido, premiando as crianças capazes de se aproximar mais do comportamento adulto e punindo aquelas que se afastam do padrão estabelecido. O domínio sobre o movimento do corpo faz parte da estratégia de controle do pensamento da criança e algumas práticas educativas atingem o paroxismo na aplicação dos meios de imobilizar os pequenos. (LIMA, 1989, p. 39).

Avançando nesse espaço/lugar de poder, apresentamos, a partir de nossas observações, a sala de aula como *lócus* privilegiado para o estabelecimento de regras. Retomamos o que já fora anunciado anteriormente tanto pelos adultos quanto pelas crianças que o conceito de regras está interligado ao que “pode” e “não pode”.

As regras são chamadas de “combinados” e pressupõem discussão dos seus termos com as crianças. Ocorre que, em geral, prevalece o que determinam os adultos, inclusive quando estes resolvem que algum “combinado” precisa ser revisto, modificado ou tornado sem efeito.

Convém lembrar que a turma acompanhada na pesquisa passou por dois grupos de professores, ou seja, um grupo no ano letivo 2012 e outro no ano letivo 2013. Pudemos observar que muitos “combinados” se repetem e dizem respeito à convivência entre colegas, higiene da sala e horários. A esta “repetição” é que as pedagogas se referiram como sendo da “cultura da escola” e que vai sendo introjetada pelas crianças logo que chegam à escola.

Os momentos na sala de aula, em diversas situações, foram de embates interessantes entre “autoridade” do adulto e resistência das crianças, mas, também, de momentos de concordâncias.

É preciso destacar que a mudança de professores deixou evidente a interferência das relações entre os sujeitos pesquisados. A forma como os adultos interpretam as infâncias e como entendem a cidadania das crianças, está bem marcada nas práticas pedagógicas e revelam as escolhas que fazem em relação à leitura política que envolve sua relação com as crianças.

As principais mudanças percebidas por mim entre as duas etapas da pesquisa evidenciaram-se na forma de participação das crianças em relação a como as mais diversas situações vivenciadas por elas (em geral relacionadas a conflitos no recreio) eram discutidas e solucionadas. Para compreendermos melhor como isso foi percebido, optamos por trazer alguns relatos dos dois períodos no campo:

Uma prática comum da turma, com a professora Flor, é a resolução de conflitos que aconteciam nos horários de recreio e/ou nas disciplinas com os outros professores. As crianças apresentam o “problema” (é assim que eles denominam as demandas) e, após as devidas discussões, uma solução é apontada pela professora e/ou pelas próprias crianças.

Um dos “problemas” aconteceu na aula de Educação Física e teve reclamação geral, com as crianças voltando para a sala, mostrando indignação por um colega ter machucado o outro e a professora não ter “brigado” com ele e foram dizendo:

- *Ela não resolve nada!*
- *Ela “cagou e andou”, professora!*
- *Fala: senta, senta, senta!*
- *Hã... Ela só manda pedir desculpa!*

Flor interfere dizendo que não é ético falar da professora e que pode ter sido um acidente entre um colega e o outro. A indignação se voltou também contra os coordenadores que, segundo as crianças, foram procurados e não resolveram o problema. Depois de muita discussão, o “acusado” de agressão foi indicado, tendo o direito de se defender. Como ele se sentiu culpado, acabou assumindo e cumpriu a “pena” dada pela turma: pedir desculpas ao colega atingido.

Embora a decisão final tenha sido a mesma proferida pela professora de Educação Física (o pedido de desculpas), as crianças não aceitaram a forma como foi dada, afinal, para elas seria necessário apurar os fatos e, a partir daí, tomar a decisão. Foi o que a professora Flor conseguiu fazer e logo depois tudo já estava resolvido!

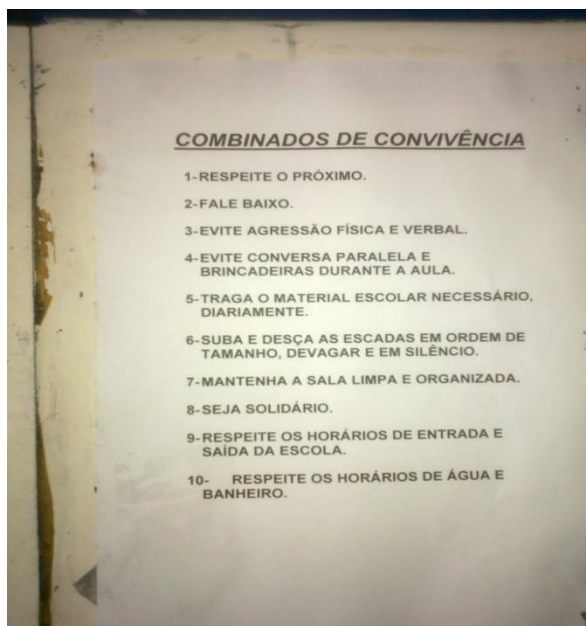
De fato em diversos momentos fico impressionada com a capacidade de organização das crianças desse grupo. Eles estão sempre pensando formas de resolver os problemas que envolvem as mais variadas questões da sala. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/12/2012).

Tenho observado que o “costume” de resolver os conflitos ocorridos nos horários de recreação não está acontecendo mais na turma. A professora Sol prefere encaminhar para que os coordenadores ou as pedagogas resolvam as situações. Inclusive, já disse à turma que não gosta de saber das confusões e que os coordenadores é que são responsáveis por resolver os conflitos. As crianças já evitam fazer relatos do que acontece no recreio e se dirigem aos coordenadores. Sinto falta das conversas em busca de soluções, era uma forma de participação das crianças e oportunidade de se expressarem. O fato de Alice ter sido levada à coordenação pela professora sem motivo evidente gerou reação das crianças com comentários do tipo: “lh... ‘tá’ ferrada! (DIÁRIO DE CAMPO, 27/02/2013).

Com maior possibilidade de expressão, as crianças se sentem mais encorajadas à participação, buscam soluções para seus “problemas”. Percebemos que, na segunda etapa da pesquisa, eles não deixaram de existir e, sim, tomaram outras formas de expressão. As “regras secretas” das crianças indicam algumas formas de solução que elas mesmas dão aos seus conflitos, como já discutimos.

Observamos, ainda, que os já referidos “combinados” não são garantidores do compromisso com seu cumprimento pelas crianças, até porque, elas não se identificam como produtoras deles e, sim, apenas como objeto de seu cumprimento. Os adultos insistem em considerá-los uma produção coletiva, contudo, já são apresentados como “coisa dada” porque entendem ser o básico para a “convivência”. Já na sua forma indica uma ordenança e não um compromisso, que é o que subjaz a ideia de “combinar” ou “acordar”.

Fotografia 05 – “Combinados de convivência” da turma para 2013.



Fonte: Foto tirada pela autora.

Percebemos que as crianças faziam uso do “combinado” nº 10 - “Respeite os horários de água e banheiro” - como um direito de saída da sala, subvertendo o sentido que a professora pretendeu. Para ela, o respeito significava que eles evitassem sair a qualquer momento da sala e, para eles, era a garantia

da saída livre. Todos os dias eles esperavam o horário definido para iniciarem o exercício do direito. Quando viram a possibilidade da regra ser revogada, conseguiram convencer a professora com fortes argumentos. Observemos pelos relatos do campo:

Quando uma das crianças se levantou para ir ao banheiro (de acordo com os “combinados” da sala cada criança pode sair uma vez dentro dos horários permitidos: de 8h30 até 9h30 e de 10h até a saída) a professora disse que não era para sair. Vampira e Marcos Daniel questionam a decisão da professora ao que ela responde informando que a regra seria mudada já que o horário de recreio deve ser usado para tal finalidade além da alimentação. As crianças reagem travando-se uma discussão:

Marcos Daniel: - *as mulheres da limpeza não deixam a gente subir na hora do recreio!*

Professora Sol: - *Ah, não? E os banheiros lá de baixo? Estão funcionando?*

Vampira: - *O banheiro da quadra é a maior sujeira, mau cheiro e os meninos ficam querendo ver as meninas... É horrível... Eca!*

Marcos Daniel: *O banheiro dos meninos também é uma sujeira só... Não dá pra usar...*

Professora Sol: - *Eu vou falar com os coordenadores...*

Marcos Daniel: *A gente já reclamou e não adiantou nada, professora!*

Diante dos argumentos a professora concordou em que continuassem a sair de acordo com o combinado. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/04/2013).

Dos demais itens dos “combinados” as crianças avaliaram alguns como necessários e outros como desnecessários ou conflitantes, como no caso de falar baixo quando, na verdade, não era permitido que falassem quando queriam, embora muito tenham dito com os seus silêncios.

5.2 PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: CRIANÇA CIDADÃ, SUJEITO DE DIREITOS...

Durante nossa permanência no campo de pesquisa, pudemos vivenciar situações que evidenciaram o que chamamos de participação política das crianças e o que nos propomos a trazer para nosso trabalho. Temos como referencial teórico os estudos de outros autores que têm contribuído com o campo do direito das crianças à participação pelo estatuto da cidadania, além de autores que discutem a gestão escolar.

Lembramos que nossa pesquisa se deu em duas etapas que compreendiam anos letivos distintos, o que possibilitou o acompanhamento da organização escolar no final de um ano letivo e o início do outro. Tal consideração é relevante devido às alterações na organização escolar, em especial na constituição do Conselho de Escola, que se configura como elemento de análise do nosso estudo.

Apresentamos nesta parte duas situações vivenciadas que subsidiam nossa discussão. A primeira é a eleição para diretor e coordenadores de turno e a segunda é escolha de representantes do segmento de alunos para o Conselho de Escola. Embora defendamos que a participação não se restringe aos espaços formais de representação ou eleição, nos detemos na análise desses dois pontos, considerando que nos ajudam a discorrer sobre as questões da pesquisa que dizem respeito às formas de participação da criança na gestão escolar e de como as normas legais se constituem no cotidiano como garantidoras (ou não) nessa participação.

Pensar as crianças como sujeitos de direitos e atores sociais implica o entendimento integrador do conceito de direito. A cultura paternalista e assistencialista presente na história dos direitos sociais no Brasil, como vimos anteriormente, é ainda mais reforçada no que diz respeito aos direitos das crianças. Tem-se como direito social, por exemplo, mesmo que não seja garantido para todas as crianças, o acesso à escola sem, contudo, levar-se em conta a necessidade ou interesse em sua participação nas decisões sobre o que diretamente lhes diz respeito, conforme defendem Soares e Tomás (2004), referenciadas no “quarto tempo” de Jenks, em que

(...) as crianças são consideradas cidadãs activas e por isso têm o direito de fazer escolhas informadas, de tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e de influenciar e/ou partilhar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhes digam respeito. (SOARES; TOMÁS, 2004, p. 138).

As autoras discorrem, ainda, sobre o ordenamento simbólico que dá à criança um lugar de vulnerabilidade, sendo-lhe negado o estatuto de cidadão. Prosseguem defendendo que “ser cidadão significa estar presente, reivindicar protagonismo nos processos sociais e políticos da comunidade.” (p. 149).

Portanto, pensar a criança cidadã, pressupõe garantir a ela o direito à participação como disposto na Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, adotada por consenso na Assembleia-geral das Nações Unidas. E mais, segundo as mesmas autoras,

A ausência de participação é um fator gerador de sentimentos de impotência, insegurança e alienação; a participação tem subjacente o sentimento de se ser capaz de controlar aquilo que se pensava estar fora do alcance. (p. 150).

A partir desses pressupostos, passamos a ouvir o que as crianças têm a nos dizer sobre decisões a serem tomadas em seu cotidiano, mesmo que não vivamos o “tempo” referido pelas autoras.

5.2.1 “Eu não vou votar, mas, é fácil...”

Em todas as unidades de ensino do Município da Serra há eleição para direção da escola e coordenação de turno (esta função só existe nas unidades de ensino fundamental). O cronograma eleitoral prevê períodos para inscrição dos candidatos, divulgação das propostas à comunidade escolar e, finalmente, a eleição pelo voto secreto.

As regras, como vimos, são definidas por Decreto Municipal, com base na legislação vigente, incorporando a Lei de Gestão Democrática, Lei Nº. 2478/2002, de 08 de janeiro de 2002 e suas alterações disposta na Lei Nº 3446/2009, de 29 de setembro de 2009, bem como o que estabelece o Estatuto do Magistério Público Municipal da Serra, Lei Nº 2172/1999, de 22 de março de 1999. Todo o processo é normatizado por Portaria Normativa editada pela Secretaria Municipal de Educação e prevê os critérios de participação dos componentes da comunidade escolar, incluindo as crianças com 10 anos ou mais e excluindo as de idade inferior a esta.

O fato de haver eleição na escola parece não ter alterado diretamente a “rotina” da turma. Inicialmente, as crianças não teceram qualquer comentário sobre a realização do processo eleitoral, o que me causou estranheza, dado que é pela eleição que se define quem irá coordenar os trabalhos da escola, juntamente com o Conselho Escolar. Com exceção de um pequeno cartaz

com o nome da candidata única à direção, nenhum outro material fora distribuído entre as crianças. O “processo eleitoral” transcorreu sem que houvesse envolvimento mais direto delas e dos pais, pelo menos não que se pudesse ser visto ou percebido em conversas nos horários de entrada/saída ou recreio. Descrevemos, no relato abaixo, como ocorreu, para a turma pesquisada, o dia da eleição.

Hoje é o dia da eleição para as funções de direção e coordenação de turno da escola e nossa turma foi encaminhada para o local em que estavam as urnas. Nosso horário de votação foi logo após o recreio. As crianças de nove anos demonstraram desapontamento por não poderem votar. Aquelas com dez anos ou mais é que tinham direito ao voto, de acordo com o regimento eleitoral.

Perguntei à Vampira (que na ocasião tinha nove anos) se os candidatos foram à sala para se apresentarem ao que me respondeu, com expressão de quem busca uma imagem na memória:

- Não me lembro... Acho que não foram... Pelo menos não vi, não... Eu pedi para minha mãe votar no Gigante.

A observação do pedido de Vampira à mãe indica não só falta informação sobre o processo eleitoral (afinal, a eleição é por chapa e não há o voto individual em cada candidato), como também pode apontar que os próprios candidatos não tenham se atentado para a importância do pleito, ao não se apresentarem para as crianças, dizendo de suas pretensões se eleitos, mesmo em se tratando de chapa única.

Ainda na fila para votação, houve um pequeno alvoroço para se garantir o lugar (querem sempre ser os primeiros, especialmente as meninas). Uma das crianças, aparentando certa ansiedade para votar, referindo-se à professora, comentou com os colegas mais próximos:

- Ela não explica como é a votação! Eu, heim, como a gente vai saber tudo direitinho?

Tron (de 9 anos) disse: *- Eu não vou votar, mas, é fácil... Eu já vi minha mãe votar.*

Quando a criança que fez o comentário voltou para fila, após depositar seu voto, perguntei como tinha sido e me respondeu:

- Muito fácil, era só marcar um “X” lá... (DIÁRIO DE CAMPO, 06/12/2012).

Mesmo sabendo que o voto não é garantia da democracia, entendemos que o ato de participar da eleição na escola (desde a escolha dos representantes de turma até do grupo que irá coordenar o trabalho administrativo da unidade -

no caso direção e coordenação de turno) é um importante instrumento do exercício da cidadania.

Segundo Mendonça (2000), as crianças são mantidas apartadas dos processos participativos pela lógica de muitos adultos, que as considera não preparadas para as escolhas ou decisões, tendo relação direta com as concepções pedagógicas que se estabelecem no âmbito escolar.

O afastamento dos membros deste segmento de processos participativos está ligado à sua condição inferior na hierarquia de poder estabelecida na instituição escolar, mas também tem conexão com as concepções pedagógicas tradicionais, que situam o aluno na condição de paciente do processo educacional, bem como com tratamento que a legislação em geral tem dado à relação do adulto com a criança, considerando esta última como imatura, sem cidadania. (MENDONÇA, 2000, p.155).

Cabe-nos destacar que, ainda que se pense nos alunos como membros de um segmento detentor do direito à participação, as crianças são alijadas desse direito pelo corte etário, considerando-se que se pode ser aluno sem que se seja criança, já que temos adolescentes e adultos como participantes desse segmento em diversas escolas do Município. Ora, como a cidadania se constitui na sua efetivação cotidiana e não como um projeto para o futuro, entendemos que as questões colocadas pelas crianças de nossa pesquisa, no momento em que se viram impedidas da participação, são de profunda relevância e indicam o longo caminho a ser percorrido para a efetivação dos seus direitos.

Soares e Tomás (2004) defendem uma proposta do direito à participação e cidadania da infância que se sustenta na competência das crianças (dentro dos seus modos próprios) enquanto atores sociais na defesa de seus direitos civis e políticos nos diversos espaços de suas convivências.

5.2.2 “Então, o que é Conselho de Escola?”

A partir de algumas provocações feitas por mim ao grupo que me acompanhava no recreio, iniciamos, em 2012, uma conversa sobre Conselho de escola. Eu havia descoberto, por meio de levantamento dos nomes dos

representantes do segmento dos alunos no Conselho de Escola, que todos os representantes faziam parte da nossa turma. Fiquei interessada em saber como as crianças haviam feito a escolha deles, já que não haviam feito qualquer menção sobre o fato. Segue o registro de campo sobre a conversa:

Durante o recreio de hoje procurei conversar com as crianças sobre o Conselho de Escola, como já havia falado com elas anteriormente. O grupo estava composto por Vampira, Larissa Manuela (uma das representantes), Sophia Emanuely e outros que vez ou outra se aproximavam dando alguma opinião e voltavam a brincar. Procuramos um lugar na parte mais silenciosa do pátio. O sol estava muito forte e elas reclamaram. Falei que podia ter uma árvore na escola. Elas me disseram que havia uma enorme que tinha até balanço (que era colocado pelo professor de Educação Física), porém, cortaram e agora só tem uma árvore pequena. Fomos até ela e nos sentamos na grama.

Comecei a conversa dizendo que precisava de uma informação para a pesquisa. Optei por fazer uma pergunta direta e disse:

- *Vocês sabem o que é Conselho de Escola?*

As expressões faciais indicaram o que as vozes demoraram a dizer. Passado o primeiro impacto daquilo que lhes soou estranho, seguiu-se a conversa a seguir, meio atropeladamente e quase ao mesmo tempo:

Vampira: - *Conselho de Classe?*

Larissa Manuela: - *Conselho de Escola? O que é isso? Responde, professora!*

Pensando que havia alguma confusão feita por Vampira devido à proximidade do sentido das palavras, me dirigi à ela:

Pesquisadora: - *O que é Conselho de Classe?*

Vampira tenta responder, devolvendo outra pergunta:

- *Ah, é quando os professores se reúnem pra falar das notas, dos relatórios? Sei lá, acho que é isso...*

Larissa Manuela, com gestos que indicam incompreensão, replica:

- *Pra falar a verdade eu nem sei o que é Conselho. O que é isso?*

Cleber Bam Bam (que se aproximara do grupo e demonstrou interesse em participar da conversa) responde com naturalidade e segurança:

- *É assim: quando seu pai fala pra não fazer uma coisa errada ele "tá" dando um conselho, né, professora?*

Larissa Manuela olhou curiosa e disse:

- *Tá, eu sei o que é conselho de pai, de mãe, mas... E Conselho de Escola? O que tem a ver? É melhor a professora falar...*

Tentei responder de uma forma bem direta, mesmo não sendo a melhor definição, para não perder a oportunidade de ouvir deles como viam a organização administrativa da escola no que se refere ao Conselho:

- *Conselho de Escola é um lugar em que se discutem as coisas da escola, as pessoas dão opinião sobre o que acontece na escola... As pessoas são escolhidas para isso.*

Vampira falou:

- *Ah... Igual a Tia Flor fez... Que a gente escolheu presidente, eu até falei no dia... O presidente foi o Marcos Daniel.*

Larissa Manuela completou:

- *Eu sou a vice, a Valéria é vereadora...*

Percebi que as crianças faziam confusão com uma atividade desenvolvida em sala de aula à época das eleições municipais, ocorridas no mês de outubro de 2012, em que houve uma eleição

simulada. Ao instigá-los sobre a tal “eleição”, confirmaram que a professora Flor havia proposto a atividade e que gostaram muito de ter participado. Insisti para saber deles sobre a escolha dos representantes do Conselho de Escola e não obtive sucesso. Entendi que não sabiam do que se tratava. Confesso que foi desanimador, embora já suspeitasse que seria dessa forma mesmo. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/12/2012).

Na entrevista feita com uma pedagoga da escola em 2013, pudemos entender o que de fato ocorrera no ano de 2012: os adultos escolheram algumas crianças para formalizar o Conselho de Escola sem, ao menos, consultá-las (conforme já registrado no capítulo 4, que trata da normatização municipal e sua relação com o que acontece na escola). Com o desconhecimento demonstrado pelas crianças sobre a existência do Conselho de Escola, não retomamos o assunto naquele ano, surgindo daí a necessidade de buscar os registros da participação do segmento de alunos no Conselho, conforme já relatado no referido capítulo.

A negação do direito de escolha pelas crianças de seus representantes demonstra a exclusão dos direitos políticos imposta à infância mesmo quando a norma garante sua participação (ainda que somente a uma parcela, como vimos pelo corte etário). Sarmiento (2007) define como uma forma de inviabilização desses atores e acrescenta:

A participação, individual e colectiva, está para além do enquadramento jurídico das democracias ocidentais representativas. Por conseguinte, não é de ausência de accção política que se trata, mas de invisibilização na cena pública. A invisibilidade tem uma extensão correspondente na ausência da consideração dos impactos das decisões políticas sobre as diferentes gerações, especialmente a infantil. Não votando nem sendo eleitas, as crianças são tematizadas fora do quadro do referencial de destinatários políticos, designem-se eles como “cidadãos”, “contribuintes”, “patrícios” ou mesmo “povo”. (SARMENTO, 2007, p. 37).

No campo escolar parece não ser muito diferente, embora, como já afirmamos, a escola tenha sido uma criação da modernidade para as crianças (ou seu confinamento), não é permitido a elas, em diversas situações, participar das decisões que afetam diretamente suas vidas. Na verdade, tornou-se natural que aos adultos caibam todas as decisões.

Já no ano de 2013, foi possível vivenciar o processo de escolha dos representantes do segmento de alunos e, embora não tenha havido a participação das crianças de todas as turmas, pudemos constatar que a eleição aconteceu, como veremos a seguir. Ressaltamos que, após o período de eleição dos segmentos, houve a reunião do Conselho de Escola para eleição da Diretoria e que não foi possível seu acompanhamento por não ter sido informada de sua realização, embora tivesse demonstrado interesse em estar presente como ouvinte, tendo, inclusive solicitado que me fosse avisado sobre a data.

A eleição dos representantes do segmento dos alunos para o Conselho de Escola, ocorrida no mês de abril de 2013, contou com a participação das crianças que estudam nas turmas de 4º ano, 4ª série e 5º ano (que é a turma acompanhada na pesquisa), num total de seis alunos – representantes titulares - e teve, como base, as orientações previstas na Portaria Normativa Nº 001/2012, segundo o cronograma disposto na Portaria Normativa Nº 0072/2013.

De acordo com a pedagoga que coordenou o processo eleitoral, a justificativa para a participação apenas desse grupo de crianças se deu pela falta de tempo para a mobilização de todas as turmas, conforme sua fala às crianças:

[...] - eu convoquei vocês do 4º ano, 4ª série e 5º ano, não convoquei nem o 1º ano, nem 2º ano e nem 3º ano por causa do tempo... Eu tenho que fazer muita coisa ainda e temos que fazer direito. [...] a reunião é para poder tirar o representante para o Conselho de Escola [...] No ano que vem a gente pode fazer com mais tempo e vamos chamar do 1º ano, do 2º ano, do 3º ano, do 4º ano e 5º ano pra poder participar, vai ser um grupão e vamos fazer até lá no auditório... (Pedagoga da escola)

Durante a reunião do segmento, a pedagoga fez uma explanação sobre o que é Conselho de Escola e quais as atribuições do segmento dos alunos, seguindo o que dispõe a legislação vigente. A ênfase foi em relação aos recursos financeiros que a escola recebe e em como os representantes podem ajudar nas reivindicações dos alunos para melhorar a escola. Houve uma preocupação da pedagoga em ser entendida pelas crianças no que se refere ao “papel” dos alunos representantes:

- Vocês entenderam o que eu falei? Ou falei muito difícil? O que é o Conselho? Vocês vão levar a opinião de vocês enquanto alunos... O que vocês alunos veem na escola, o que precisa melhorar na escola, na merenda, na sala de aula, aula do professor, meu trabalho, o trabalho da diretora, dos coordenadores... Os colegas de vocês da sala, o que podem sugerir para ficar melhor a sala de aula... Esta é a posição de vocês, com relação ao que pode ajudar na parte de aluno, na aprendizagem de vocês, "tá" bom? (Pedagoga da escola).

As crianças indicaram que entenderam o que deveriam fazer. Antes de iniciarem a votação, como participante acompanhante na reunião, pedi que me dissessem como haviam sido escolhidos em suas salas de aula. As respostas foram interessantes:

*- A professora me escolheu porque sou o mais quieto.
 - Porque a gente ia ajudar eles...
 - Eu, na verdade, não queria, mas, minha amiga falou que era para colocar meu nome... Eu acho que era pra ajudar eles...
 - Todo mundo da sala queria colocar o nome... Teve uma votação no quadro e eu tive mais votos...
 - Eu sou o mais quieto da sala...
 - Primeiro a professora fez uma votação no quadro. [...] Quando chegou em mim, eu podia votar em mim mesmo ou em mais alguém. [...] Quando a professora perguntou quem queria votar em mim, um monte de gente levantou a mão...*

Percebemos, nas falas de algumas crianças, a contradição presente na identificação do colega a ser escolhido, optando-se por aquele "mais quieto" revelando o silêncio como forma de representação.

Outro aspecto observado também neste episódio é mais uma vez o tutelamento dos adultos ao fazerem eles a escolha pelas crianças, inclusive, utilizando o comportamento como requisito: "A professora me escolheu porque sou o mais quieto da sala". Esta fala reforça que não é pela mera letra que o direito se estabelece. A negação às crianças do direito de escolha de seus próprios representantes significa a negação do seu direito político, de sua cidadania, revelando o que Telles (2006, p. 138) define como "uma forma de sociabilidade regida pelo reconhecimento do outro como sujeito de interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas".

O reconhecimento desse outro, me levou a perguntar ao grupo de representantes das turmas qual era a opinião deles sobre como uma criança

poderia ajudar na organização da escola. A representante do 5º ano, ou seja, da turma acompanhada na pesquisa, respondeu:

- Eu acho que a criança vê mais as coisas que a escola está precisando porque a criança estuda lá... A criança sempre está naquele lugar que ela estuda, ela tem uma visão mais... como vou dizer? Se eu 'ver' alguma coisa eu vou falar, por que eu estudo lá (...)

Sua resposta indica seu interesse em participar das decisões sobre o espaço de que faz parte a partir do lugar que ocupa, reivindicando, para seu grupo de pertencimento, a possibilidade de um outro olhar. Foi possível verificar, nas rodas de conversa, a revelação desse olhar quando as crianças apontaram suas necessidades, suas contrariedades em relação às diversas situações a que são expostas e suas alternativas para solução dos mais variados problemas, como nos alerta Fernandes (2007, p. 250).

A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que, para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu cotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências.

Prosseguindo na conversa com os representantes das turmas, perguntamos sobre a percepção das crianças frente ao que pensam os adultos em relação à opinião das crianças no que diz respeito à organização da escola. As crianças tiveram dificuldade em responder, mantendo o silêncio. Apenas uma criança emitiu sua opinião dizendo que, em geral, os adultos não respeitam o que as crianças pensam ou não se colocam no lugar delas. Foi a criança eleita pelas demais para a representação no Conselho de Escola. Em outro momento, numa entrevista individual com ela, obtivemos a seguinte resposta para a mesma pergunta:

- Alguns adultos não dão muita importância, porque a gente é criança e eles pensam que a gente não conhece nada, mas a gente conhece (Maísa, 09 anos, representante dos alunos do turno Matutino).

A fala da criança revela a concepção que muitos adultos têm em relação à infância marcada pela incapacidade e imaturidade, justificada pelo que

entendem ser do *melhor interesse das crianças*. Uma vez mais recorremos a Fernandes (2005):

A negação da cidadania das crianças tem sido sustentada pelo argumento adultocêntrico da necessidade de considerar a sua vulnerabilidade inerente e imaturidade, impedindo-as de um exercício completo dos seus direitos, fundando-se, na maior parte dos casos, este argumento no princípio do melhor interesse da criança. A inibição de exercício dos direitos de participação das crianças, da parte dos adultos, refugia-se, assim, no argumento de que esta será a melhor estratégia para que o exercício dos seus direitos de provisão e protecção seja acautelado. (FERNANDES, 2005, p.137).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa caminhada com olhos no caminho, no encontro com outros caminhantes. Um caminho que não se faz na certeza de uma linha reta e, sim, de uma trilha com surpresas e descobertas. Ser pesquisador é bem isso: aventurar-se por trilhas, caminhos incertos... O bom é que a possibilidade do encontro com o outro nos anima a prosseguir. Felizmente, nossa caminhada foi repleta de bons encontros, bons caminhantes: crianças, adultos, teóricos (que conosco caminham sem ao menos se darem conta que estão em nosso caminho!). O percurso é longo (ainda bem!), porém, o tempo nos obriga a algumas paradas. É hora de uma delas: concluir um trabalho dissertativo.

Esta parada nos faz refletir sobre o começo desta caminhada, em que as formas de participação, as relacionalidades produzidas entre adultos e crianças e a garantia ou não da participação destas na gestão escolar, pela instituição das normas legais, foram as questões permeadoras de nossa investigação, cujo objetivo foi conhecer os modos de participação das crianças na gestão escolar. Os protagonistas dessa caminhada não poderiam ser outros que não as crianças, afinal, a proposta da pesquisa era que fosse feita com elas e não, apenas, sobre elas. Assim, convinha apostarmos numa metodologia que privilegiasse a experiência com as crianças e optamos por uma pesquisa do tipo etnográfico.

Estar cotidianamente com as crianças nos espaços/tempos partilhados por elas nos possibilitou ouvir e sentir suas indignações, satisfações, tristezas e alegrias frente ao que vivenciavam. Muitos momentos foram de conflitos entre o lugar de pesquisador, pelos combinados feitos com as crianças em manter seus “segredos” não fazendo juízo de valor sobre suas atitudes, e de adulto que sentia necessidade de interferir quando uma criança agredia outra, por exemplo.

Alguns pressupostos teóricos nos acompanharam na entrada em campo e diziam da participação política, da gestão escolar, da cidadania e, mais especificamente, da participação política da criança.

No aspecto da participação, destaca-se a relevância do espaço público como *lócus* do diálogo, revelando-se que é pela palavra que os homens se mostram aos outros e ganham visibilidade. O pensamento arendtiano é a base para a

discussão da participação ou da ação em nosso estudo. Não há sentido na ação que não seja em relação ao *mundo comum* ou ao mundo compartilhado. Portanto, entendemos que a participação se constitui como instrumento de busca de consenso (no sentido arendtiano), cuja premissa é o reconhecimento do outro como um igual. Defendemos que este valor é o fundamento da experiência colegiada e não, de forma alguma, se referencia, apenas, na mera definição de normas legais, por mais que estas sejam importantes no contexto jurídico brasileiro.

Na contramão dos pressupostos da participação, configurou-se a gestão escolar no Brasil, sobretudo, a partir do modelo tecnicista e gerencialista que marcou nossa história educacional. Não obstante a articulação feita pelos movimentos sociais, especialmente nos anos 1980, na defesa de uma educação democrática e participativa que envolvesse toda sociedade, ainda que com consideráveis avanços na Constituição Federal de 1988, o que se viu nos anos ulteriores foi uma política de desresponsabilização do Estado frente à garantia dos direitos sociais.

No campo educacional, à defesa pela participação foi introjetado o discurso da eficiência. A partir de uma proposta de atuação mais direta da sociedade civil na implementação de Conselhos Escolares, não mais como possibilidade da participação como direito e, sim, como reforço da lógica gerencialista estabelece-se sua função jurídico-administrativa em detrimento de uma visão política.

O cidadão torna-se instrumento de garantia de eficiência quando passa a gerenciar a escola. Não cabe a ele apenas a busca pelos direitos, cabe, assim, o dever de torná-la eficiente e produtiva. À escola, por sua vez, cabe o papel de formar os futuros cidadãos.

Todavia, a escola que comumente é vista como um espaço de preparação para uma cidadania que virá, como um espaço de formação do devir-cidadão, aquele que “um dia” se tornará pleno de seus direitos, apresenta-se, também, no campo das possibilidades, como espaço privilegiado da ação.

Portanto, a partir da premissa da escola como espaço de ação é que defendemos que os sujeitos de direitos se formam no próprio exercício da cidadania, mesmo que dentro de seus limites e possibilidades (como no caso das crianças), sem que lhes seja imputada responsabilização por decisões

que não lhe cabem ou que, por tal exercício, lhes sejam negados os direitos à proteção.

A participação política das crianças, com base no conceito de infância cidadã, defende que as crianças são sujeitos de direitos e atores sociais. Para elas, além do direito à proteção, cabem os direitos à participação nas decisões naquilo que as envolvem diretamente.

Autores defensores dessa premissa alertam sobre a invisibilização política imposta às crianças que, em muitas situações, sob a égide da garantia dos direitos à proteção, condicionam a infância ao tempo/lugar da incapacidade, à incompletude, ao devir-cidadão, ou seja, àquela “etapa” de vida em que se supõe um sujeito em formação para uma cidadania que virá.

Por outro lado, estudos têm mostrado a relevância da participação política das crianças, não em antagonismo aos adultos e, sim, pela percepção e entendimento da importância das interações geracionais inclusivas, conforme defendem Tomás e Fernandes (2011):

Este paradigma de participação das crianças não legitima também, o discurso dicotômico de adultos versus crianças. Pelo contrário, pretendemos combater as fidelidades a uma lógica de pensamento dominada por valores adultocêntricos e paternalistas, que é a lógica que opõe adultos e crianças. Defendemos uma lógica inclusiva dos saberes e práticas de adultos e crianças, na qual adultos e crianças são encarados como seres em formação sem tal comprometer a necessidade de respeitar o seu estatuto de seres ou pessoas. (p. 269).

Reforçamos, portanto, a importância da defesa pelo direito à ação da criança mais pela sua capacidade de interagir no mundo por seus próprios modos e não em contraposição ao adulto. Entendemos que somos todos (para além da categoria geracional) seres interdependentes, a quem cabe a busca pelo reconhecimento à igualdade de direitos.

As vivências nos diversos momentos com as crianças durante a pesquisa revelaram os modos como elas se relacionam com a gestão escolar. Foi possível identificar as relações políticas estabelecidas entre as próprias crianças, marcadas muitas vezes pela convivência ou silenciamento frente às determinações dos adultos ou das crianças mais velhas (até mesmo pela força, como observado em situações de recreação), ou ainda, pela “burla” das regras.

Aliás, o tema “regras” se apresentou como um dado interessante nas rodas de conversas informais e foi mais detalhado nas rodas formais, revelando sua

importância na relação com a gestão escolar. Percebemos que as regras são tidas como necessárias pelas crianças para a organização dos tempos e espaços da escola, porém, algumas são elencadas como desnecessárias ou injustas.

As crianças “inventam”, também, suas próprias regras e as denominam de “secretas”. São de circulação interna ao grupo de crianças, sendo “transmitidas” por elas mesmas aos colegas que passam a obedecê-las por livre iniciativa ou, em alguns casos, pela força, como dissemos anteriormente. Estas regras geram contentamento quando aplicadas nas brincadeiras entre os pares, podendo, porém, causar sentimentos antagônicos naqueles que sofrem com a violência imposta em determinados momentos.

Nesses casos, surgem o que os adultos identificam como os casos de indisciplina, interferindo diretamente na gestão da escola por “obrigar” a criação de novas regras que inibam o “comportamento” indesejado ou a aplicação de sanções previstas em regras já existentes.

No geral, as regras, tanto as formais pensadas por adultos quanto as “inventadas” pelas crianças, são transmitidas oralmente de um grupo para outro, sem que haja o registro sistemático delas. Percebemos que os registros mais frequentes das regras são feitos em sala de aula e são denominados de “combinados”. Nestes, as situações de “burla” são comuns ou, ainda, o uso deles como justificativa das contradições presentes nas regras chamadas de desnecessárias, evidenciando que as regras e as burlas são movimentos constitutivos da cidadania ativa das crianças na gestão escolar.

Ao perscrutar as formas de participação das crianças na gestão escolar, percebemos, também, que a mera instituição de normas legais não constitui a garantia de sua efetivação, o que não significa negar a importância da existência de tais normas. Entendemos e defendemos que estas são necessárias e precisam ser ampliadas visando à participação dos diversos atores que compõem a escola, em especial, as crianças que são os menos “visíveis” no processo político institucionalizado.

Em relação à Rede Municipal de Ensino, à qual a escola pesquisada está subordinada, encontramos um importante aparato legal que define a participação dos variados segmentos componentes da Comunidade Escolar, dentre eles o segmento de alunos. A partir da análise das leis, decretos e

portarias que normatizam a gestão democrática na Rede Municipal da Serra, detectamos, especificamente sobre o segmento de alunos, que há restrições quanto à idade dos que estão aptos à participação no Conselho de Escola e no direito à escolha, por eleição direta, dos diretores e coordenadores de turno.

No campo das normatizações, ao se estabelecer a idade mínima de 10 anos para participação no processo eleitoral e no Conselho de Escola, impossibilita-se que as crianças da Educação Infantil e muitas das séries iniciais do Ensino Fundamental tenham reconhecido o seu direito à decisão nos assuntos em que lhes dizem respeito diretamente. Contudo, resta evidente que as crianças se “organizam” em seus próprios modos e interferem na gestão escolar, mesmo que, em determinados casos, sejam identificados como indisciplina ou desobediência à ordem estabelecida.

Ressaltamos o quanto é importante e desafiador para a escola reconhecer as crianças como sujeitos válidos na construção de uma esfera pública compartilhada, legitimando os modos peculiares de participação não apenas nos processos de formalização da democracia, como é o caso dos Conselhos de Escolas, mas no modo como questionam as regras, subvertem as racionalidades dos adultos e buscam novos sentidos nos diferentes tempos e espaços vividos no cotidiano escolar.

Torna-se necessário afirmar que este trabalho não encerra a discussão da participação das crianças na gestão escolar, pelo contrário, aponta que outras investigações devem ser feitas a partir de algumas pistas surgidas ao longo do caminho traçado. Dos pontos que percebemos como importantes para outros estudos, convém registrar que o silêncio e a quietude de muitas crianças frente aos processos de participação institucional, como escolha de representantes ou definição de regras (“combinados”) merecem um cuidadoso estudo.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: _____(orgs.). **O público e o privado na Educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Infância e educação inclusiva. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, nº 01, p. 65-77, Jan/jul. 2005.

ARAÚJO, Vania Carvalho de; SPINASSÉ, Núbia Faria. Qualidade da educação socialmente referenciada. In: **Revista Vitória/Prefeitura Municipal de Vitória**. Vitória, Ano 2, Nº 02 (Nov. 2012), p. 46-50.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Rio de Janeiro: Salamandra; São Paulo: Ed. Universitária, 1981.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 6. ed. - São Paulo: Cortez, 1996.

BENEVIDES, M.V.M. **A cidadania ativa**: Referendo, plebiscito e iniciativa popular. 3. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

BOVERO, Michelangelo. **Contra o governo dos piores**: uma gramática da democracia. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM> Acesso em 09 set. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Brasília. 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em 27 set. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1> Acesso em 09 set. 2011.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em 09 set. 2011.

BRAYNER, Flávio Henrique. **Educação e republicanismo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

BUGNI, Marco Aurélio. **O Conselho de Escola e a participação do aluno**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Sorocaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp155334.pdf>> Acesso em 09 set. 2011.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda. **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CORRÊA, Darsílio. **A construção da cidadania**: reflexões histórico-políticas. 4. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO DE 1789. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf> Acesso em 09 set. 2011.

DELGADO, A.C.C.; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 set. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: **Retrato da escola no Brasil**. ABICALIL, C.A. et al. Brasília. 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.16, n. 47, p. 289-305, Maio-ago 2011.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.

FERNANDES, Natalia. **Infância e direitos**: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. Tese (doutoramento) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005. Disponível em: < <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6978/5/pdf>> Acesso em 09 nov. 2011.

FERNANDES, Natalia. O centro e a margem: infância, protecção e acolhimento institucional. In: **Infância (in)visível**. VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Gestão democrática da escola pública e a participação emancipável. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 211-223, jan./jun. 2009.

FONSECA, Marília. **Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar**. *Cad. CEDES* [online], vol. 23, n. 61, pp. 302-318, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **O Protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2010**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/censo2010/>>. Acesso em 20 jul. 2012.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. In: **Estudos Avançados**. Nº 11, USP, 1997.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda. **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

LEITE, Luzia Madalena. **O Projeto político-pedagógico da escola e a infância ignorada**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=137120. Acesso em 15 jul. 2011.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel. 1989.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. **A criança como “sujeito de direitos” no cotidiano da educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012.

MARSHALL, T. A. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATSUI, Lucia Mieko. **A comunidade na escola**: limites e possibilidades para a participação dos pais no Conselho de Escola e na Associação de Pais e Mestres. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2006. Disponível em:
< <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp021404.pdf> > Acesso em 15 jul. 2011.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

Movimento Todos pela Educação. **Relatório 2006-2009**. 2010. Disponível em:
<<http://www.todospelaeducacao.org.br>> Acesso em 16 out. 2011.

OLIVEIRA, Dalila A. Das políticas de Governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, Rodrigo. **Conselhos escolares**: a participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano da escola pública. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, 2009. Disponível em:
< <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp086508.pdf> > Acesso em 18 de out. 2011.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo. Xamã. 2003.

PINSK, Jaime. Introdução. In: PINSK, Jaime & PINSK, C.B. (orgs). **História da cidadania**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. MÜLLER, Fernanda (Org.). São Paulo: Cortez, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A.L.G. de; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2.ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, José Aílto Vargas da. **Infância, experiência e racionalidade**: um estudo no ambiente escolar. Dissertação (Mestrado) - da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, set./dez. 2010.

SANDER, Benno. Gestão educacional: Concepções em disputa. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 25 de fev. 2012.

SANTOS, Paulo Eduardo dos. **E agora, o que fazer com a liberdade?** Limite e possibilidade da participação política da comunidade escolar na gestão da Escola Pública em Cuiabá. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, cap. 2, p.137-179.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, nº 01, p.17-40, jan/jul.2005a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005b.

SARMENTO, Manuel Jacinto; ABRUNHOSA, Albertina; FERNANDES, Natália. Participação infantil na organização escolar. **Administração Educacional**, Lisboa, nº 5, p. 73–87. 2005.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. In: **Educação, Sociedade e Cultura**. Porto, Portugal, nº 25, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, S P: Junqueira e Marin Editores, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Serra em números**: Anuário Municipal de dados. 4ed.2011. Disponível em:
<http://app.serra.es.gov.br/arquivos/docs/serra_numeros_4_edicao.pdf>
Acesso em 23 de ago de 2011.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Programa Habitar Brasil BID/UAS**: Trabalho de participação comunitária - Bairro Novo Horizonte. Vol. III. Março/ 2002.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Gestão Democrática Participativa**: Conselho de Escola. Mimeo. 1995.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Lei Nº 1.813**, de 30 de dezembro de 1994. Disponível em
<<http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L18131994.html>> Acesso em 13 de mar 2012.

SERRA, Prefeitura Municipal. Decreto Nº 8.318, de 20 de junho de 1995. In: **Gestão Democrática Participativa**: Conselho de Escola. Mimeo. 1995.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Lei Nº 2.172**, de 22 de março de 1999. Disponível em
<<http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L24782002.html>> Acesso em 13 de mar 2012.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Lei Nº 2.478**, de 08 de janeiro de 2002. Disponível em

<<http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L24782002.html>> Acesso em 13 de mar 2012.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Lei Nº 2.519**, de 03 de junho de 2002.

Disponível em

<http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L25192002.html>> Acesso em 13 de mar 2012.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Decreto Nº 1.766**, de 17 de janeiro de 2002. Disponível em <<http://legis.serra.es.gov.br/normas/>> Acesso em 13 de mar 2012.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Portaria Normativa Nº 009**, de 04 de junho de 2002. Mimeo. 2002.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Lei Nº 2.684**, de 18 de março de 2004.

Disponível em:

<<http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L36072010.html>> Acesso em 13 de mar 2012.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Resolução CMES Nº 001**, de 31 de maio de 2004. Mimeo. 2004.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Portaria Normativa Nº 0010**, de 04 de julho de 2005. Mimeo. 2005.

SERRA, Prefeitura Municipal. **LEI Nº 3.607**, de 25 de outubro de 2010.

Disponível em:

<<http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L36072010.html>> Acesso em 13 de mar 2012.

SERRA, Prefeitura Municipal. **LEI Nº 3.446**, de 29 de setembro de 2009.

Disponível em:

<http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L34462009.html>> Acesso em 13 de mar 2012.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Portaria Normativa Nº 001**, de 09 de fevereiro de 2012. Mimeo. 2012.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Portaria Normativa Nº 0072**, de 28 de março de 2013. Mimeo. 2013.

SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: < <http://www.nupe.ufpr.br/angelotese.pdf> > Acesso em 13 de mar 2012.

TELLES, Vera da S. Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. In: **Tempo Social**. São Paulo. 1º sem.1990. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v021/espaco_publico.pdf> Acesso em 13 de mar 2012.

TELLES, Vera da S. **Direitos Sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed UFMG, 2006.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In: MAGER, Miryam, et.al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens**: pensamentos decantados. Maringá: Eduem, 2011.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos **profissionais e crianças** (sujeitos da pesquisa), bem como a seus responsáveis, da Escola de Ensino Fundamental “Novo Horizonte”, o projeto de pesquisa intitulado “A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA GESTÃO ESCOLAR”, de autoria da mestrandia Paula Cristiane Andrade Coelho, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O objetivo da pesquisa é investigar a participação da criança na gestão escolar. Apresentamos como questões de estudo: 1) Quais são as formas de participação das crianças na gestão escolar? 2) Quais as relacionalidades produzidas entre adultos e crianças no processo de participação da gestão escolar? 3) Em que medida as normas legais são garantidoras (ou não) da participação da criança na gestão escolar? Como se configuram no cotidiano da escola? A pesquisa de campo será realizada entre os meses de novembro/2012 e abril de 2013, nos diferentes espaços da EMEF, por meio de observação participante, recolha da voz das crianças com registro em diário de campo, audiografações, fotografias, entrevistas semiestruturadas e conversas formais e informais. É importante salientar que em qualquer momento se alguma criança, por meio de seu responsável ou profissional da escola, não quiser se submeter a qualquer condição desta pesquisa ficará livre para desistir de participar e retirar o seu consentimento. Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome da EMEF será mantido em sigilo e não serão utilizados os nomes reais dos sujeitos. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final, que será apresentado na dissertação com possibilidade de publicação. Diante do exposto, solicito autorização para desenvolver o trabalho acadêmico de acordo com os objetivos propostos, no período de novembro/2012 a abril de 2013. Solicitamos, desta forma, com a assinatura abaixo, o seu consentimento na participação desta pesquisa.

Assinatura do responsável

Assinatura da criança (opcional)

Assinatura do profissional da escola

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com crianças e rodas de conversas*

Nomes:

1 - Gestão Escolar/ Conselho de Escola

- Na sua opinião como se organiza a escola?
- O que você sabe sobre como o Conselho de Escola está organizado? Quando e como acontecem as reuniões?
- Quais assuntos você considera importantes para decisão do Conselho de Escola?
- Como são escolhidos os representantes dos alunos?
- Qual a sua opinião sobre criança participar das decisões da escola?

2 – Regras na/da escola

- Quais são as regras da escola que você conhece mais?
- Quem inventa as regras da escola?
- Como você vê a possibilidade das crianças participarem da constituição das regras da escola? Como?
- Quais regras você considera mais importantes? E as que você considera desnecessárias? Por quê?
- Você considera importante seguir regras? Por quê?
- Você identifica alguma forma de descumprir as regras?

3 – Sala de aula e relação com os professores e demais adultos

- Como as crianças podem participar na sala de aula?
- O que você pensa sobre restrições à participação das crianças na sala de aula? Como você vê a possibilidade das crianças participarem da constituição das regras da escola?
- Como é a relação com os professores e outros adultos na escola? Como deve ser essa relação?
- O que você considera importante para ser registrado sobre sua sala de aula?

*O roteiro deve ser entendido apenas como orientador para as conversas, considerando que o mais importante é ouvir as crianças e suas opiniões sobre o tema da pesquisa.

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com as pedagogas

Nome:

Tempo de atuação na Rede Municipal e na Unidade de Ensino:

1- Conselho de Escola

- O que você sabe sobre a constituição do Conselho de Escola nesta Unidade? Breve relato.
- Como o Conselho de Escola está organizado? Qual a periodicidade das reuniões?
- Quais os assuntos mais discutidos? Que outros assuntos você considera relevantes para discussão?
- Quais são as formas de escolha dos representantes por segmento?
- Qual(is) segmento(s) apresenta(m) maior e menor participação? Por que?

2- Gestão Escolar e legislação

- Como você define gestão escolar?
- A gestão nesta Unidade é participativa? Por quê?
- Você tem conhecimento da legislação do Município que rege a gestão democrática? Você já teve acesso aos documentos, já os leu na integralidade? Sua prática se norteia tendo como princípios os termos desse documento?

3- Participação da criança

- Como você define a participação da criança na gestão escolar?
- Você identifica formas de participação? Quais?
- O que você pensa sobre restrições à participação das crianças na gestão escolar? Como podem ser identificadas/efetivadas?
- Como você vê a possibilidade das crianças participarem da constituição das regras da escola?

4- Projeto Político-Pedagógico

- Como foi elaborado o PPP da escola? Quem participou de sua elaboração?
- Como você avalia que este documento pode auxiliar seu trabalho pedagógico?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com a diretora

Nome:

Tempo de atuação na Rede Municipal e na Unidade de Ensino:

1 - Conselho de Escola

- O que você sabe sobre a constituição do Conselho de Escola nesta Unidade? Breve relato.
- Como o Conselho de Escola está organizado? Qual a periodicidade das reuniões?
- Quais os assuntos mais discutidos? Que outros assuntos você considera relevantes para a discussão?
- Quais são as formas de escolha dos representantes por segmento?
- Qual(is) segmento(s) apresenta(m) maior e menor participação? Por quê?

2 - Gestão Escolar e legislação

- Como você define gestão escolar?
- A gestão nesta Unidade é participativa? Por quê?
- Você tem conhecimento da legislação do Município que rege a gestão democrática? Você já teve acesso aos documentos, já os leu na integralidade? Sua prática se norteia tendo como princípios os termos desse documento?

3 - Participação da criança

- Como você define a participação da criança na gestão escolar?
- Você identifica formas de participação? Quais?
- O que você pensa sobre restrições à participação das crianças na gestão escolar? Como podem ser identificadas/efetivadas?
- Como você vê a possibilidade das crianças participarem da constituição das regras da escola?

4- Projetos realizados na escola e Educação Especial

- Que Projetos são realizados na escola? Que critérios são estabelecidos para participação das crianças?
- Como você descreve a inclusão de crianças com deficiência nessa escola?

APÊNDICE E – Roteiro para pesquisa documental

1- Levantamento na Secretaria de Educação:

- a) *Leis, Decretos e Portarias que regulamentam a gestão escolar no Município:*
 - Identificação da norma contendo: número, data e ementa;
 - Conceito de gestão democrática;
 - Definição e natureza do Conselho de Escola;
 - Atribuições dos Conselhos de Escola;
 - Composição dos Conselhos de Escola;
 - Participação da criança nos Conselhos de Escola/ gestão escolar.

- b) *Plano Municipal de Educação:*
 - Conceito de infância e criança;
 - Princípios norteadores da gestão democrática/participação.

2 – Levantamento na escola

- a) *Atas das reuniões do Conselho de Escola nos anos do último Colegiado eleito – Período: 1997 a 2013.*
 - Pautas das reuniões – observando o que se destaca;
 - Assuntos discutidos e deliberados;
 - Frequência dos conselheiros;
 - Processo eleitoral do segmento de alunos, em especial.

- b) *Projeto político-pedagógico*
 - Concepção de criança/infância;
 - Aporte teórico/conceitual que organiza as atividades da escola;
 - Regimento ou regulamento contendo as normas.