A CONSTRUÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES E AS POSSIBILIDADES DE VIVÊNCIA DA PRÁTICA ESCOLAR DEMOCRÁTICA.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). netzeu@femanet.com.br

ABDIAN, Graziela Zambão. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). graziela.maia@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo geral analisar as possibilidades de vivência da prática escolar democrática a partir do processo de formação continuada fundado na dialogicidade problematizadora (FREIRE, 1983), que considerou a escola como propositora de políticas e práticas na construção de conselhos escolares. Apresentamos os subsídios teórico-metodológicos de nossa prática, o processo de concretização no cotidiano de um sistema municipal e os avanços conquistados. Considerando o que registrado no texto, é possível afirmar que esse processo que ainda está sendo vivenciado indica as reais e talvez novas possibilidades de estabelecimento de uma práxis educacional baseada, sobretudo, no pensar coletivo da "lógica científica" e da "lógica da prática cotidiana".

PALAVRAS-CHAVE: Conselhos escolares. Formação continuada de educadores. Prática escolar democrática.

Introdução:

O elemento propulsor da construção coletiva do presente texto constitui-se, por si, um duplo desafio. Por um lado, evidencia a complexidade emanada das relações históricas entre os avanços teóricos da área e os cotidianos das escolas públicas e, por outro, indica-nos as reais e talvez novas possibilidades de estabelecimento de uma práxis educacional baseada, sobretudo, no pensar coletivo da "lógica científica" e da "lógica da prática cotidiana".

Quando dizemos "lógica científica", consideramos, com Canário (1996), que a cientificidade, ou seja, as pesquisas acadêmicas precisam reconhecer algumas idéias para que possam se inserir em um novo paradigma, baseado, sobretudo, no reconhecimento de novas relações entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Para este autor, a primeira é a "ruptura com a idéia da existência de um *one best way*" que sinaliza para a necessidade de explicar o objeto e não dizer o que ele deve ser ou fazer.

A segunda diz respeito ao reconhecimento de que “os saberes científicos estão condenados a ser reciclados sob a forma de senso comum”, ou seja, o saber científico constitui-se a partir da ruptura do senso comum, mas deve reencontrar-se com ele, sob uma nova forma. E, finalmente, que a pertinência da lógica científica é fundada em novas relações entre a prática e a teoria ao considerar que “o único efeito prático de um saber teórico é dar a conhecer e não a permitir fazer.” (MAGLAIVE, 1990 apud CANÁRIO, 1996, p. 146).

Por sua vez, ao falarmos na “lógica cotidiana”, estamos pensando não no conceito de cotidiano como sinônimo de dia-a-dia ou de prática social dos indivíduos, mas como “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares” (HELLER, 1977, p. 19) e que traz, para a educação escolar, a atividade de ser “mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, isto é, entre a esfera das objetivações genéricas em-si e a esfera das objetivações genéricas para-si.” (DUARTE, 2007, p. 41). Neste sentido, potencializamos o trabalho escolar ao atribuir-lhe a possibilidade de contribuir com a emancipação dos indivíduos e da sociedade.

Considerando os pressupostos anteriores, pesquisadoras e docentes da universidade encontram-se com gestoras de um sistema municipal de educação e fazem dialogar essas duas lógicas, materializando-as na redação do texto.

A pesquisa apresentou-se à Secretaria Municipal de Educação de um município no interior do estado de São Paulo no início de 2010, como um projeto de intervenção, baseado nos pressupostos do conceito de dialogicidade problematizadora desenvolvido por Paulo Freire (1983), já apropriado e sistematizado por outros autores (LIMA, 1998). O trabalho partiu do princípio de que trabalhar com os profissionais da educação das escolas de educação básica é, sobretudo, uma troca. Ensino com quem aprendo e vice-versa. Além da necessidade de interação, o aprender com o outro é um fator preponderante para quem forma profissionais para atuarem na educação básica e que, portanto, precisam conhecer esse nível de ensino de perto, até mesmo para não ouvir a tão propalada frase “a teoria é uma e a prática é outra”. Concebemos, portanto, a concomitância de duas ações complementares: o diálogo e a problematização. Na idealização do projeto e na concretização dos encontros, vivenciamos que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um

encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1983, p.69) e se ela é

> [...] esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é necessariamente, em conseqüência, um que fazer problematizador (FREIRE, 1983, p.81).

A busca permanente, o diálogo e a problematização são dependentes de vivência e aprendizado, o que se torna difícil se levarmos em conta a formação baseada em conteúdos e pouco dialógica presente dos anos iniciais de nossa formação aos diferentes cursos superiores dos quais participamos, assim como a dificuldade de momentos propícios à reflexão, à troca e à problematização, diante da rotina sobrecarregada de resoluções e respostas imediatas impostas pelo contexto de trabalho.

Iniciaram-se, com tais subsídios teóricos, encontros quinzenais com grupo de gestores escolares para a realização do que intitulamos, naquele momento, de projeto de extensão, inclusive, contando com o financiamento da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade, com a concessão de bolsas para graduandos e verbas para a manutenção dos gastos. Os encontros sistemáticos nos encaminharam para o trabalho com o tema que aquele grupo considerou (e ainda considera) um dos maiores problemas da educação escolar do sistema de ensino municipal: a escassez e, muitas vezes, ausência de participação dos pais na escola. Neste sentido, construímos material de apoio, com textos acadêmicos, que funcionou como temas geradores para os encontros que caminharam na direção de uma intervenção mais prática na realidade do município, qual seja a revisão da legislação sobre o assunto e sua posterior construção no dia-a-dia escolar.

O presente texto tem como objetivo geral analisar as possibilidades de vivência da prática escolar democrática a partir do processo de formação continuada fundado na dialogicidade problematizadora (FREIRE, 1983), que considerou a escola como propositora de políticas e práticas (LIMA, 1998; CANÁRIO, 1996; FREITAS, 2005) na construção de conselhos escolares. Para tal, apresentamos os subsídios teórico-metodológicos de nossa prática e o processo de concretização no cotidiano de um sistema municipal. Em seguida, analisamos os avanços conquistados em termos legais e conceituais e sinalizamos para os principais desafios, tanto para este projeto específico

quanto para as pesquisas em educação que pretendam fundar-se na lógica científica explicitada inicialmente.

1. A escola: local de proposições teóricas e práticas

Em outros momentos, tivemos oportunidade de indicar e discutir o foco atribuído à escola, nas últimas décadas, pelos pesquisadores e pelas diretrizes gerais da política educacional brasileira embasada em direcionamentos internacionais (ABDIAN, 2010). O ponto de vista acadêmico, que particularmente nos interessa neste momento, a partir da mudança paradigmática da gestão que passa a considerar em suas análises a especificidade da escola em detrimento da empresa e a buscar, na práxis administrativa escolar, os elementos necessários para percorrer novos caminhos, indica um nível meso de abordagem para as pesquisas (a escola) e passa a analisar a complexidade das relações em seu interior.

Derouet (1996), em livro organizado por Barroso (1996) que discute a emergência da escola como objeto de estudos, aborda questões importantes que merecem destaque na construção de nosso referencial. Para este autor, os estudos anglo-saxônicos que abordaram a temática no sentido dos "efeitos de escola", priorizando a questão da eficácia e secundarizando outros aspectos de fundo, foram praticamente substituídos por aqueles que contemplam as escolas como "cidades a construir", como locais de produção de políticas e práticas.

Em perspectiva semelhante, Lima (1998) propõe um estudo que valorize as formas como os atores se organizam, reproduzindo e produzindo regras. Para ele, a escola é local de reprodução, mas, sobretudo, de produção de políticas, orientações e regras porque, sobretudo, os integrantes da escola não se limitam a jogar "apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras." (LIMA, 1998, p. 94, grifos do autor). Inúmeros outros autores (NÓVOA, 1995; RUSSO, 2004; COSTA, 2002), ao traçarem os movimentos políticos e teóricos que desencadearam o olhar para a escola, indicam que a escola é uma instituição com autonomia relativa, que não se limita a reproduzir as normas maiores porque também decide, faz política, produz práticas e sujeitos.

Os autores citados anteriormente acabam por rever alguns pressupostos defendidos pelos teóricos crítico-reprodutivistas da década de 1970 (BOURDIEU; PASSERRON, 1975; BAUDELOT; ESTABLET, 1971) principalmente o de que as instituições educativas são apenas lócus de reprodução da sociedade. Não desconsideramos toda a densidade histórica da escola a qual traz, em seu bojo, as marcas do institucional (SILVA JR.; FERRETTI, 2004), entretanto, sustentamo-nos nos argumentos expressos de que a escola institui seu cotidiano, com suas regras, valores, enfim, sua própria cultura.

Consideramos que, na escola, não separamos teoria e prática, pois, no limite, há a práxis intrínseca presente em seu dia-a-dia. Mas, podemos dizer que, do ponto de vista teórico, a escola merece ser olhada, compreendida e analisada, portanto, pode ser considerada como local de proposições científicas. Do ponto de vista da prática, consideramos que os problemas e as possibilidades de mudanças podem ser pensados de "dentro da escola" porque são os integrantes das organizações escolares que detêm o conhecimento sobre eles e podem perspectivar seus limites e possibilidades. Neste sentido, a escola também pode ser considerada como propositora.

As ideias construídas nos levam a ponderar sobre os subsídios principais, teórica e metodologicamente falando, que nos embasaram na construção, condução e análises do projeto. Consideramos, sobretudo, que: os diferentes integrantes da escola pensam, agem e reagem às determinações; a escola é o local privilegiado para a construção e realização de pesquisas em Política e Administração da educação que pretendam atribuir significado às análises científicas e contribuir com o avanço da educação escolar; a universidade tem um papel a desempenhar para além das críticas, muito bem fundamentadas e necessárias, às diretrizes da política (em todos os âmbitos) e às diferentes práticas escolares.

2. O projeto, o processo e as ressignificações

Tendo em vista a grande importância da implantação de uma gestão democrática na qual todos os segmentos envolvidos no processo escolar tenham voz e realizem ações, sentindo-se produtores e não somente reprodutores de regras, práticas e vivências, as diretoras[i] das escolas do município perceberam a necessidade de reformular o estatuto relacionado à constituição, organização e funcionamento dos conselhos escolares a partir de encontros de formação realizados no ano de 2010.

Com olhares voltados às atuações dos gestores e as suas praticas no âmbito escolar, a formação suscitou reflexões sobre uma administração fundada no coletivo, na qual, sobretudo, o caminho estivesse subsidiado pela tomada de decisão coletiva, com representatividade dos diferentes segmentos que vivenciam, direta ou indiretamente, o cotidiano escolar.

Concomitantemente ao processo de formação, a Secretaria Municipal da Educação realizava estudos e reuniões referentes à elaboração da minuta do Plano de Carreira do Magistério Municipal. Estes encontros tiveram como característica principal o exercício da democracia, visto que representantes das diferentes categorias (supervisores, diretores, coordenadores, professores, educadores, técnicos da SME, membros do Conselho Municipal da Educação) analisaram as diferentes reivindicações e, em conjunto, concluíram os critérios para a valorização da carreira. Este momento na história da educação do município, tão almejado, favoreceu determinantemente a construção de uma nova proposta para os conselhos escolares fundamentando-se na prática participativa de políticas educacionais. Estes aspectos indicam um elemento favorável à realização do trabalho de formação continuada na perspectiva que explicitamos anteriormente, qual seja, o não centralismo da Secretaria Municipal de Educação que demonstrou flexibilidade e acolhimento da proposta cuja apresentação não estava meticulosamente desenhada como, costumeiramente, encontram-se os cursos de formação continuada veiculados pelos diferentes governos.

As escolas municipais amparavam-se no capítulo X da Lei nº 3.478/96 – Estatuto do Magistério Público Municipal, e na Circular SME nº 01/97 para subsidiar os trabalhos relacionados aos seus Conselhos de Escola. Estes documentos integraram um período da educação municipal no qual a faixa etária de crianças atendidas pertencia somente a Educação Infantil, conforme citado no artigo 50 da referida Lei: “As Escolas Municipais de Educação Infantil deverão constituir o Conselho de Escola, de natureza consultiva, com atuação voltada para defesa dos interesses dos educandos objetivando o fortalecimento e consolidação de políticas públicas para a área educacional”.

Atualmente, estas escolas atendem a educação básica (infantil e fundamental), incluindo educação de jovens e adultos, educação especial e, devido a isso, foram percebidas as dificuldades que estas vinham encontrando para continuar exercendo suas

atividades reportando-se aos documentos citados, pois os mesmos não correspondiam mais a realidade que vivenciavam.

Conforme também citado no artigo acima descrito, a natureza do Conselho de Escola era de ordem consultiva, característica esta que impedia decisões autônomas deste colegiado e sua efetiva participação, visto que no processo democrático há uma diferença primordial entre simplesmente opinar e efetivamente decidir.

No histórico de formação dos Conselhos Escolares das escolas municipais dos anos anteriores e durante o processo de formação continuada, diagnosticamos que algumas escolas nem mesmo reconheciam a importância e valor deste órgão para auxiliar suas propostas pedagógicas. Muitas delas não constituíam seus Conselhos; outras o faziam simplesmente para atender uma burocracia vigente; outras tinham práticas que buscavam sua devida constituição e efetiva atuação, no entanto, apresentando diversas dificuldades.

Estas dificuldades foram vivenciadas pela maioria das gestoras, sendo as mais destacadas: o próprio processo de formação do conselho, visto que os pais representantes, na maioria das vezes, foram convidados a participar e não eleitos; a baixa freqüência nas reuniões previamente organizadas; medo e apatia dos pais no envolvimento dos assuntos discutidos; a falta de tempo da escola em organizar momentos de formação aos pais, funcionários, professores e alunos. Além destas, a escassez de uma formação reflexiva e consciente das próprias gestoras, bem como sua busca desorientada em realizar ações com a participação democrática de toda comunidade escolar sem embasamento teórico-prático, marcou um período de frustrações e, muitas vezes, descrédito neste colegiado.

O repensar a natureza do Conselho gerou discussões e reflexões valiosas entre as gestoras municipais.

A ideia que se tinha em relação à formação dos profissionais do âmbito escolar, de ser algo pronto, definido por outros e que posteriormente deveria ser aplicado e cumprido, tomou novas formas. A substituição desta ideia deu-se gradualmente pela vivência do grupo nos encontros realizados, tendo como principio ligações e relações entre os envolvidos e gerando, assim, uma conquista da autonomia conjunta na elaboração do conteúdo da formação a se construir.

É importante salientar que a abertura da Secretaria Municipal da Educação, quanto a oferecer o espaço e momentos de estudo /reuniões para as gestoras em horário de trabalho, demonstrou seu interesse na atuação efetiva do Conselho de Escola e, ao mesmo tempo, valorizou a competência das mesmas ao dar-lhes liberdade para discutir suas experiências anteriores e construir uma nova proposta de trabalho. Neste aspecto, houve também a atribuição de novos significados à ideia de que os órgãos superiores resistem à auto- avaliação, ao intercâmbio com pesquisadores e são centralizadores de processos e decisões.

No decorrer deste processo de formação, um grupo de gestoras foi assíduo e participativo nas reuniões enquanto outro grupo foi caracterizado por freqüências instáveis e constantes trocas de representantes, que ocorreram por diferentes situações vivenciadas nas unidades escolares. Mesmo assim, o conteúdo abordado foi criando forma própria, através da manifestação dos presentes, troca de experiências e estudos teórico-reflexivos. Com o passar do tempo, o grupo permanente constitui base sólida, coletivamente, para amparar seus novos conceitos, e reafirmá-los perante aqueles que não participaram destes momentos e, por isso, questionavam algumas propostas já consolidadas. Nesta perspectiva, ambos os grupos demonstraram flexibilidade em suas convicções e respeito pelo estudo anteriormente realizado.

Além disso, o conceito sobre a atuação da direção de uma escola foi amplamente revisto. Muitas das presentes expuseram por diversas vezes seu temor em “perder” sua autoridade neste exercício da democracia, na medida em que a própria constituição do conselho de escola deve respeitar a elegibilidade dos diversos segmentos, garantindo a neutralidade neste processo e não mais as escolhas e indicações realizadas até então. A superação destas ideias arraigadas consolidou a proposta de constituir o conselho de forma paritária, e originou a possibilidade da presidência deste conselho ser ocupada não única e exclusivamente pelo diretor de escola, mas também por qualquer outro membro que seja eleito pelo próprio colegiado, em sua primeira reunião anual.

Considerando a necessidade de uma qualidade na gestão que envolva a comunidade nas transformações da sociedade, os estudos realizados lançaram os alicerces para um projeto com diferentes concepções sobre a organização do espaço público escolar.

3. A materialização das ressignificações: projetando a lei e as práticas

Pelo que já foi descrito até aqui, fica evidente que ao propormos esse processo formativo tínhamos a intenção de caminhar em sentido contrário aos programas de formação continuada organizados por órgãos ou instituições, ao menos aparentemente, externos às escolas. Essa intencionalidade se justificava porque buscávamos evitar o distanciamento do dia-a-dia das unidades escolares que, na nossa concepção, resulta sempre em cursos ou orientações técnicas com conteúdo abstrato e desligado da realidade. Nesse sentido, como já foi dito, a proposta era a de constituir um grupo de estudo, trabalho e pesquisa que permitisse aos envolvidos, tanto os oriundos da universidade como os que atuam na educação básica, a possibilidade de um espaço de interação, diálogo, problematização e aprendizagens.

Para indicarmos os avanços conquistados em termos do que denominamos de ressignificações de conceitos e práticas pelos sujeitos desse processo formativo, e também para explicitarmos como o pensar coletivo da "lógica científica" e da "lógica da prática cotidiana" esteve presente no processo de formação por nós vivenciado, escolhemos socializar partes do objeto que se constituiu na materialização do processo, ou seja, a Minuta de Lei Municipal que dispõe sobre o Conselho de Escola, elaborada de forma conjunta pelos gestores municipais de educação (Diretores de escola, Vice-Diretores e Supervisores de Ensino) e docentes e alunos da universidade. Lembramos que essa proposta de normatização do Conselho de Escola só foi concretizada após o estudo de textos de referência na área e de ampla reflexão sobre as experiências já vivenciadas pelos gestores e as atuais demandas das unidades escolares

No processo de construção desse espaço de formação continuada (em serviço), foram privilegiados procedimentos que garantiram aos sujeitos envolvidos a possibilidade de consubstanciar, em um texto normativo, os princípios e as orientações teóricas de educadores que pesquisam sobre o papel do Conselho Escolar para a democratização, o fortalecimento da autonomia e a consequente elevação da qualidade de ensino oferecido à população escolar (ANTUNES, 2008; PARO, 1999; LUCE e MEDEIROS,2006).

Com a clareza que essa legislação não será um instrumento que por si só pode mudar os rumos da ação educativa no município, mas conscientes que pelo fato de

resultar de proposições feitas pelos agentes educacionais que terão a responsabilidade de implementá-la, ela pode ser sim um dos elementos importantes na revisão da política educacional que define esse momento histórico das comunidades envolvidas, nós, pesquisadores, participantes da construção desse texto normativo, estamos ressignificando a nossa função nos espaços de formação, aprendendo que quando somos chamados a contribuir para a construção de uma escola pública mais condizente com uma sociedade que se pretende democrática, precisamos orientar a nossa prática na contramão da maioria dos programas de formação continuada atualmente oferecidos aos gestores escolares, que se organizam com conteúdos pré-determinados e carga horária definida *a priori* e não privilegiam o diálogo com os sujeitos da ação. Nessa direção, cada etapa de formação vivenciada por nós teve como principal orientador de organização dos procedimentos e de seleção dos conteúdos, as demandas e expectativas levantadas pelo próprio grupo.

Ao analisarmos o texto legal proposto pelos gestores municipais, elaborado após um ano de encontros destinados a estudos e debates sobre o tema "Conselho de Escola", fica evidenciada a ressignificação dos conceitos que sustentavam a prática gestora. No início do Projeto e das sessões de estudo realizadas, ficava explícita a resistência de muitos Diretores de Escola no que diz respeito a garantir a participação efetiva de pais, alunos e comunidade nas decisões de natureza pedagógica, financeira e administrativa da unidade escolar. A alegação maior era a de que "os pais são desinteressados e não comparecem à escola quando solicitados". No final do processo de formação, para muitos gestores participantes, a presença desses segmentos passa a ser, não apenas desejável, mas fundamental para qualificar a gestão escolar. Os artigos da Minuta da Lei propostos e transcritos abaixo, registram essa nova postura:

> Art. 1º - O Conselho de Escola é um colegiado, de natureza consultiva e deliberativa, direcionado à defesa dos interesses, finalidades e objetivos da educação pública do Município, constituído por representantes de gestores, professores, funcionários, pais, alunos e da comunidade.
>
> Art. 2º - O Conselho de Escola é o órgão colegiado máximo da unidade escolar, cuja função é orientar, decidir e atuar, articuladamente com o núcleo de direção, no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola.

> [..]
>
> Art. 7º -- Na composição de cada Conselho de Escola, atendendo ao princípio da paridade, é preciso que haja a garantia de 50% de representantes da comunidade, 40% de docentes e 10% de funcionários e respectivos suplentes.
>
> Art. 8º- [...]
>
> § 1º Após a constituição do Conselho de Escola, havendo concordância entre seus membros, o colegiado pode optar por eleger o seu presidente entre seus membros, neste caso, seu suplente também deverá ser eleito. (Grifos nossos)

Se a escola é o 'local privilegiado para a construção e realização de pesquisas em Política e Administração da Educação que pretendam atribuir significado às análises científicas e contribuir com o avanço da educação escolar', como já registramos anteriormente, e se a universidade tem a desempenhar um papel de interlocutora e apoiadora nos processos formativos, fica claro que, apesar de representar a materialização do processo vivenciado, o produto final do projeto que estamos desenvolvendo, não pode ser apenas a formulação da Minuta de Lei, pois concordamos com Antunes (2008) quando declara que a democracia exige debate e pesquisa e que

> A escola que se quer autônoma, democrática e participativa não pode prescindir da pesquisa, do diálogo, da organização das fontes de conhecimento que a ajudará a superar as dificuldades encontradas em seu cotidiano. É preciso que ela envolvendo alunos, pais, educadores e demais funcionários vá se constituindo um centro de pesquisas e informação que subsidie a construção do seu projeto político pedagógico. Todos os segmentos da comunidade devem ser desafiados a pesquisar, a debater, a registrar e sistematizar suas experiências, a divulgá-las para a escola como um todo e, também para outras escolas. (ANTUNES, 2008, p. 173 grifo nosso).

Diante disso, se todos os segmentos da escola devem ser incitados à pesquisa e ao debate, entendemos que a finalização do texto legal e a sua propositura para o Conselho Municipal de Educação representam apenas uma etapa cumprida nesse projeto que envolve a Secretaria Municipal de Ensino de um município do interior do Estado de São Paulo e professores e alunos da universidade pública. Dando continuidade ao

programa tendo como foco, agora, o envolvimento dos diferentes segmentos que constituem o universo escolar, cinco Diretoras de Escola que participaram de forma efetiva dos momentos de estudo e elaboração da Minuta de Lei ofereceram-se como interlocutoras para essa nova etapa de formação, em suas escolas.

Para analisarmos de forma plena as possibilidades da prática escolar democrática a partir do processo de constituição dos Conselhos Escolares, foram propostos e vivenciados encontros do grupo de pesquisadores com os diversos segmentos que constituem a comunidade escolar, ou seja, foram realizadas reuniões de estudos e reflexões sobre as demandas de dos diferentes setores que participam da vida escolar: gestores, professores, funcionários e pais. Esses encontros, fundamentados na dialogicidade problematizadora (FREIRE, 1983), aconteceram em espaços das próprias escolas envolvidas, em horários que fossem convenientes para possibilitar uma maior presença de pais e educadores, e tiveram como pauta o debate sobre as necessidades e expectativas da comunidade escolar, com relação à constituição de conselhos escolares, nos termos da legislação, que fora pensada e proposta pelo próprio grupo de gestores escolares.

Ao vivenciarmos o papel de interlocutores com as equipes de escolas que assumiram o seu papel de propositoras de políticas e práticas (LIMA, 1998; CANÁRIO, 1996; FREITAS, 2005), fomos surpreendidos com os diferentes posicionamentos e encaminhamentos dados em cada uma das escolas que participam do processo. Apesar das cinco escolas fazerem parte do mesmo sistema de ensino e as gestoras terem tomado parte efetiva nos encontros de formação continuada e da elaboração da legislação que embasa a proposta de formação de Conselhos Escolares, pudemos perceber, em cada um dos encontros com as comunidades locais, a variedade de procedimentos e entendimentos sobre o papel dos educadores e da comunidades naquele órgão colegiado.

Ainda que o projeto não esteja finalizado, já é possível afirmar que aprendemos muito ao realizamos, com os profissionais da escola (funcionários e professores) e com a comunidade (pais e alunos), momentos de estudos sobre a gestão democrática e o papel do Conselho de Escola, porque,

> Ensinar democracia é possível. Para isso, contudo, é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática [...] o ensino da democracia implica também o discurso sobre ela,

> não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada. (FREIRE, 1994, p. 193-194).

Participar de ações que explicitaram aspectos que orientam a organização cotidiana das escolas propiciou a constituição um grupo de trabalho, estudo e pesquisa que permitiu aos envolvidos, tanto os oriundos da universidade como os que atuam nas escolas de educação básica, a possibilidade de um espaço de interação, diálogo, problematização e aprendizagens. Os encontros com as comunidades educativas tem evidenciado o fato de que a pesquisa-ação não se sustenta apenas com a ação propriamente dita (THIOLLENT, 1986), mas tem exigido dos envolvidos uma atitude reflexiva e analítica para que a finalidade de constituir e formar personalidades democráticas seja de fato consolidada.

Considerações finais

Nesses espaços de interlocução com os sujeitos que atuam em cada uma das cinco escolas envolvidas no projeto de extensão e a constatação das singularidades que identificam esses sujeitos e suas escolas, aprendemos o quanto são significativas as contribuições de Michel de Certeau, ao declarar que. [...] "O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior". [...] e que "o que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível..." (CERTEAU, 1996, p. 31). Constituindo-se objeto de reflexão dos educadores/pesquisadores, as ações cotidianas representam as diferentes formas da comunidade escolar se ajustar a qualquer nova proposição de natureza política ou técnica. Ao serem confrontadas com a proposição da constituição de um Conselho de Escola a partir de uma perspectiva de gestão democrática, cada escola respondeu de forma única, reorganizando o seu cotidiano de maneira particular e às vezes 'invisível' para um olhar menos atento, no sentido de acolher ou rejeitar essa proposta. Foi possível, por exemplo, constatar em uma escola, sem que isso fosse explicitado de forma integral, que alguns membros da equipe escolar colocavam sob suspeita, o fato de que pais e alunos pudessem participar do Conselho de Escola de forma paritária. Para dificultar que isso acontecesse, argumentaram que eles mesmos não se interessavam por participar da constituição desse novo Conselho de Escola. Essas invenções e articulações do/no cotidiano vão produzindo uma cultura da escola, que se constitui na

concretude do cotidiano escolar e que define, por isso, as potencialidades e limites de cada unidade escolar em realizar o seu projeto de constituir e formar personalidades democráticas.

Por tudo que registramos nesse texto e, principalmente pelas experiências oportunizadas no diálogo com os educadores que fazem parte desse projeto, é possível afirmar que esse processo que ainda está sendo vivenciado por nós, indica as reais e talvez novas possibilidades de estabelecimento de uma práxis educacional baseada, sobretudo, no pensar coletivo da "lógica científica" e da "lógica da prática cotidiana".

Referências

ABDIAN, G. Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. Porto Alegre: Editora Oikos, 2010.

ANTUNES, A. **Aceita um Conselho?** Como organizar o colegiado escolar. SP: Cortez, 2008

BAUDELOT, C; ESTABLET, R. **L école capitaliste en France.** Paris: Maspero, 1971.

BARROSO, J. (org.) **O estudo da escola.** Lisboa: Porto Editora, 1996.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **La reproduction.** Paris: Editora. de Minuit, 1970.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre as escolas: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (org.). **O estudo da escola.** Porto Editora: Portugal, 1996 (Col. Ciências da Educação).

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2 morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. Portugal: Editora Asa, 2002.

DEROUET, J. L. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto de estudo em redefinição. In: BARROSO, J. (org.) **O estudo da escola.** Lisboa: Porto Editora, 1996.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 55).

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade.** Campinas CEDES, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7.ed. RJ: Paz e Terra, 1983. (O Mundo, Hoje, v.24).

_____. . **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.
LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCE, M. B. M.; MEDEIROS, I. L. P. (orgs.). **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NÓVOA, A. (coord). **As organizações escolares em análise**. 2. ed, Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PARO, V. H. O Conselho de escola na democratização da gestão democrática. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. A. da. **Formação do educador e avaliação educacional.** v. 3. SP: Editora UNESP, 1999. (Seminários e Debates)

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos**. V. 6, n.1, p.25-42, 2004.

SILVA JR., J. dos R. e FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** São Paulo: Xamã, 2004.

[i] Trabalharemos com o substantivo feminino porque, no momento de constituição do grupo, estavam presentes apenas diretoras mulheres. Ao final da primeira etapa de formação, contávamos com a presença de um diretor.