

Apontamentos preliminares sobre as possibilidades de gestão escolar no Programa Escola Ativa

Júlia Mazinini Rosa
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
FAPESP

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra
Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
CNPq

O Programa Escola Ativa, política com histórico de financiamento pelo Banco Mundial e gerenciado pela SECADI desde 2007, foi estabelecido por este órgão como prioridade para a educação do campo. Em sua metodologia, o Programa propõe a gestão democrática participativa como estratégia para melhorar o ensino nas escolas e para a busca da autonomia da população do campo. Pretendemos, neste trabalho, realizar uma discussão sobre o significado de conceitos relacionados à gestão democrática presentes nas políticas educacionais da década de 1990, momento em que o Programa começou a ser implementado no Brasil. Pretendemos também realizar uma reflexão, ainda em fase inicial, sobre a participação de comunidades rurais na gestão escolar, que pode acontecer na prática, a partir das sugestões do Programa.

Introdução

As políticas educacionais no Brasil têm, dentre as principais propostas, a gestão democrática da escola pública. Conforme pontuam Luce e Medeiros (2008), as discussões no entorno da gestão democrática escolar estão quase imediatamente relacionadas aos conceitos de participação e autonomia, além do processo de descentralização administrativa e financeira. As preocupações que surgem quando se busca implementar este processo de descentralização na área da educação se manifestam em questões como: o que se entende por gestão democrática ou quais desafios se apresentam, considerando a tradição autoritária e centralizadora comum no Brasil (LUCE e MEDEIROS, 2008)?

Segundo as autoras, há diferentes possibilidades de se compreender autonomia e participação. Pensar autonomia é tarefa complexa, pois há que se

considerar todas as interfaces e interdependências que existem nos sistemas educacionais, além da possibilidade de camuflagem de direcionamentos nas decisões e do domínio de um determinado grupo. E, com relação à participação, pode ser exercida em diversos níveis, suscitando as questões: quem participa? Como participa? No que participa? Qual a importância das decisões? (LUCE e MEDEIROS, 2008).

Portanto, enfatizamos a importância da definição do significado de conceitos relacionados à gestão democrática escolar. Minto (2006, p. 187, p.191), por exemplo, destaca o retrocesso conceitual que marcou o processo de elaboração das leis educacionais brasileiras na década de 1990, no contexto político e econômico do neoliberalismo. Segundo o autor, passam a vigorar no dia-a-dia das escolas e da educação conceitos relacionados à Teoria do Capital Humano, como competência, empregabilidade e meritocracia, que seguem a lógica da competição e individualismo, típica do mercado capitalista. Além disso, aos conceitos já consagrados como democracia, autonomia, gestão, entre outros, foram atribuídos novos significados.

Gestão passa a ser entendida como atividade ligada à técnica e à burocracia e muito distante de questões pedagógicas e políticas. Democracia passa a ser ligada a uma participação instrumental, baseada na competição individual e em uma noção de cidadania em que o responsável por incluir indivíduos no círculo de conquistas sociais é o mercado. A reformulação destes conceitos prejudica o entendimento de políticas voltadas à educação e inibe possíveis ações contrárias a elas (MINTO, 2006, p. 192).

O autor ainda aponta duas considerações sobre o modo como a LDB (9394/96) define os termos de gestão democrática da escola pública: 1- a lei da educação não vai além de repetir o que está definido na Constituição Federal sobre a gestão democrática e 2- exclui a rede privada de ensino da obrigação de cumprir a gestão democrática, o que fortalece os interesses privatistas e reafirma o caráter limitado da democracia brasileira (MINTO, 2006, p. 188).

O contexto em que se inserem as reformas educacionais da década de 1990 e a consequente redefinição de conceitos referidos à administração escolar está relacionado às concepções políticas neoliberais e às propostas educacionais do Banco Mundial para os países periféricos. O Banco Mundial foi criado

inicialmente para auxiliar na reconstrução dos países envolvidos na Segunda Guerra Mundial, mas, mais tarde, passou a ser importante agência financiadora de políticas sociais na América Latina, na África e no Caribe.

No Brasil, o Banco já financiava projetos de infra-estrutura desde os anos 1950. A partir da década de 1960, passou a fornecer auxílio a setores da saúde, do desenvolvimento urbano, da educação e da nutrição. Nos anos 1970, redirecionou sua ajuda financiando projetos específicos para a educação básica (NOGUEIRA, 1999, p. 22). Na década de 1990, houve aumento dos empréstimos do Banco para a educação brasileira e projetos financiados por este órgão foram implementados em nove estados do Nordeste, em São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Espírito Santo (TOMMASI, 2007, p. 196).

Ao financiar o setor social de determinado país, o Banco Mundial pressiona o governo local para que as políticas sejam implementadas conforme suas exigências, o que torna o país dependente do capital estrangeiro e sua autonomia política é certamente prejudicada. É importante ressaltar que as diretrizes propostas pelo Banco não são simples imposições, há que ter aceitação da proposta por parte do governo que recebe auxílio. Ao longo da história, o relacionamento entre o Banco e o Estado brasileiro apresentou divergências e, em determinado momento, resistência por parte do Brasil (CRUZ, 2005a), porém, tem prevalecido nas políticas educacionais brasileiras a ideologia pedagógica tecnicista defendida pelo Banco. Sobre as reformas dos anos 1990 no campo da educação, Freitas (2004, p. 146) também menciona o papel central que os organismos internacionais ocupam na política de países como o Brasil e sua associação com os fluxos de capitais: “a política pública dos primeiros (*países como o Brasil*) foi consequência destes alinhamentos internacionais”.

De acordo com Torres (2007, p. 135 e 136), o pacote de reforma educativa proposto pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento, incluindo a América Latina, tem como elementos relacionados à gestão escolar a descentralização das instituições escolares, que devem ser “autônomas e responsáveis por seus resultados” e a convocação dos pais e da comunidade para uma participação maior nos assuntos da escola. Porém, a autora destaca que este princípio de descentralização administrativa do sistema educacional brasileiro relacionado à autonomia e emancipação da comunidade e da unidade escolar,

acontece, na prática, como forma de transferir para a comunidade responsabilidades que seriam do Estado, podendo chegar ao ponto de, inclusive, pedir auxílio financeiro para a comunidade para a manutenção da escola. Podemos dizer que estes princípios são resultado da política neoliberal adotada pelo Estado, segundo a qual os gastos com os setores sociais devem ser profundamente reduzidos.

Já Leher alerta para uma redefinição do papel das instâncias federal, estaduais e municipais que ocorreram com as políticas de descentralização administrativo-financeiras da década de 1990:

Desde o final da década de 1980 uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental “minimalista” e à formação profissional “aligeirada”. Em termos práticos, estas orientações são encaminhadas por meio de políticas de “descentralização administrativo-financeira” que estão redesenhando as atribuições da União, dos Estados e dos municípios. Enquanto a primeira canaliza recursos para os ricos e os investidores estrangeiros, os dois últimos são forçados a assumir os encargos necessários para manter as pessoas vivas e trabalhando, ainda que numa situação próxima da indigência. Este é o sentido da municipalização promovida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef, Lei 9224/96) (LEHER, 2003, p. 27).

O autor aponta como consequência da municipalização dos sistemas de ensino o “empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação”. Em seguida, menciona as diretrizes para o ensino superior no Brasil, também coerentes com as proposições do Banco Mundial, o que torna contraditório que o sistema de ensino superior de um país submetido às regras do Banco seja dotado de autonomia em relação ao Estado e ao setor privado (LEHER, 2003, p. 27).

O argumento de Leher serve também para as políticas voltadas à educação básica. Sendo a gestão democrática - que supostamente pressupõe o desenvolvimento da autonomia da escola e incentiva a participação da população nas decisões escolares - uma das propostas mais frequentes presentes nestas políticas, seria contraditório que o sistema público de ensino básico seja dotado de autonomia quando deve seguir normas “vindas de cima”. Portanto, retomando as questões levantadas por Luce e Medeiros (2008) no início do texto, quando analisamos a implementação da gestão democrática em uma unidade escolar ou em um sistema de ensino, é necessário investigar que tipo de autonomia e de participação estão em curso. Em geral, esta autonomia é delegada por instâncias superiores, portanto, não conquistada pela comunidade. A participação, muitas

vezes, envolve não a tomada de decisão, mas a execução de tarefas e a responsabilidade de contribuir financeiramente com a administração da escola. Estas considerações iniciais servem para situar uma análise preliminar da gestão escolar no Programa Escola Ativa, uma política pública educacional com histórico de financiamento pelo Banco Mundial, que propõe, em sua metodologia, a autonomia e a gestão democrática.

O Programa Escola Ativa: histórico e críticas.

O Programa Escola Ativa, tem suas origens na Colômbia na década de 1960, quando aquele país adotou a estratégia Escola Unitária promovida pela UNESCO em escolas multisseriadas para oferecer ensino fundamental completo em áreas de densidade populacional baixa. Esta estratégia tinha como princípios metodológicos o ensino individualizado, a promoção automática, a utilização de fichas de aprendizagem formuladas pelos professores e a metodologia ativa (FUNDESCOLA, 1999).

Um grupo de professores rurais, universitários e supervisores, ao elaborarem críticas à Escola Unitária desenvolveram outra estratégia metodológica para sua realidade com inspiração no Escola Unitária: a estratégia Escuela Nueva. Inicialmente, portanto, a existência do programa Escuela Nueva era local (GONÇALVES, 2009). Porém, em 1975, o Banco Mundial financiou sua expansão e o transformou em política pública nacional. Nesta transição, segundo Gonçalves (2009), algumas características da proposta original foram alteradas e seus elementos metodológicos foram fechados em um pacote educacional. Esta política passou a ser então exportada para outros países da América Latina e chegou ao Brasil em 1996, através do Projeto Nordeste¹.

Em 1999, o Programa passou a ser parte do FUNDESCOLA (Fundo para o Fortalecimento da Escola), constituído de recursos do Banco Mundial. Em 2007, o programa foi transferido do FUNDESCOLA para a SECADI (Secretaria

¹ O “Projeto Nordeste para a Educação Básica” foi elaborado na década de 1980 e entrou em vigor na década de 1990 e tinha como objetivos proclamados “melhorar a qualidade do ensino nas primeiras séries do ensino fundamental das redes estadual e municipais de educação, propondo a integração entre Estados e Municípios, e a mudança do padrão de gestão da educação pública.” (CRUZ, 2005b) O projeto foi implementado com recursos do Banco Mundial e sua elaboração contou com o trabalho de técnicos do Banco. Para uma análise detalhada do Projeto Nordeste ver Cruz, 2005a.

de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e sua gestão passou a ser responsabilidade da Coordenação-Geral de Educação do Campo, como parte das ações do MEC que constituem a política nacional de Educação do Campo. A partir de 2007, portanto, os recursos do Programa passaram a ser os advindos do MEC, encerrando-se a participação do Banco Mundial.

A partir de 2008, os livros didáticos sofreram revisão e reedição e o programa foi, segundo D'Agostini e colaboradores (2011, p. 3, grifo nosso) em nota técnica, assumido como *prioridade para a educação básica do campo*. Nesta etapa, as Universidades Federais passaram a coordenar a formação docente, o que possibilitou aprofundar críticas que já vinham sendo feitas ao Programa (D' AGOSTINI et alli, 2011).

As críticas ao Programa abordam desde suas bases metodológicas liberais e sua origem de financiamento internacional até sua implementação como política, avaliada como descontínua. Outras críticas referem-se à reformulação do programa feita em 2008, que deu pouca importância aos fundamentos teóricos, à não participação dos movimentos sociais ligados ao campo como articuladores entre o programa e os povos do campo, além da burocracia na liberação de recursos e nas relações entre Secretarias estaduais e municipais e Governo Federal (D' AGOSTINI et alli, 2011).

A questão, muito pertinente, que a nota técnica mencionada levanta é: como um Programa específico para apenas um tipo de escola do campo – a escola multisseriada – pode ser assumido pela SECADI como prioridade para toda a educação básica no campo com o objetivo de melhorar a qualidade desta educação? Pois, diante de sua abrangência (considerada pequena), do seu financiamento e da demanda real por educação no campo, cabe questionar se este programa pode realmente ser uma ação prioritária para melhorar a qualidade da educação no campo (D' AGOSTINI et alli, 2011).

Os princípios de gestão contidos no documento oficial do Programa Escola Ativa (BRASIL, 2010) são coerentes com a política de descentralização da gestão escolar, pois consideram de fundamental importância a participação da comunidade em tarefas como elaboração do Projeto Pedagógico da escola, cuidados com o patrimônio da escola e inclusive a organização de tarefas administrativas e de gestão dos recursos da própria unidade escolar. O documento trata a gestão escolar descentralizada como

“gestão democrática participativa” (BRASIL, 2010, p. 28) e a indica como fundamental para estabelecer novas relações de organização na escola e coloca ainda a efetividade do ensino como decorrente desta participação da comunidade.

A gestão democrática está concretizada em elementos curriculares do programa como o Conselho Escolar e o Colegiado Estudantil “que chamam os(as) educandos(as) para assumir responsabilidades ante a escola e a comunidade” (BRASIL, 2010 p.28). Apesar dos componentes democracia e autonomia estarem muito presentes nos documentos oficiais do programa, Gonçalves (2009) evidenciou relações verticais de poder na sua implementação que prejudicam ou até impedem a participação efetiva e o desenvolvimento da autonomia da comunidade, dos alunos e dos professores nas decisões escolares.

De acordo com o mesmo autor, a transferência do Programa para a SECADI pode evidenciar uma tentativa de transformá-lo em uma resposta ao ideário de educação do campo, pois o projeto base apresenta a educação do campo como “estratégia que se integra ao projeto dos povos do campo de emancipação política, cultural, econômica e social” (BRASIL, 2010, p. 21). Mas não houve até agora, como já dito anteriormente, a participação dos movimentos sociais nos debates sobre os fundamentos do programa. Podemos considerar esta tentativa um modo de legitimar o programa com a adaptação do discurso sobre educação dos povos do campo ao modelo educativo proposto pelo Banco Mundial.

Seria uma contradição a sugestão da autonomia e da emancipação política em um programa que passou a vigorar no Brasil na década de 1990, no contexto das reformas educacionais neoliberais e sob a imposição de organismos internacionais? De acordo com os documentos do programa, é possível a discussão da participação popular na gestão escolar e nos diferentes níveis nos quais ela pode ocorrer. No município paulista de São José do Rio Pardo há uma tentativa positiva, que será discutida mais adiante, de democratizar as instâncias de participação na escola por meio da metodologia do Programa Escola Ativa, que embora tenha entrado no Brasil de braços dados com o Banco Mundial, pode permitir alguns pequenos avanços locais e que não deixa de ser uma ação importante voltada para a educação do campo.

Segundo Conceição e colaboradores (2006, p. 7) a estrutura de produção do capital determina a organização e condiciona a estrutura dos sistemas

educacionais, o que pode ser observado na extensa literatura a respeito da relação existente entre modelos industriais e reformas educacionais, entre a teoria da administração de empresas e escolas. Mas há insuficiência de investigações que procurem identificar no cotidiano da escola de que modo se dá a autonomia nas práticas de gestão, em relação às políticas públicas.

Os autores ainda afirmam que autonomia e democracia em políticas educacionais referem-se, em última instância, à isenção do Estado de cumprir suas obrigações, onerando a população, que já contribui com impostos. O que se deve buscar, portanto, é uma participação que seja efetiva em todas as decisões escolares (CONCEIÇÃO, ZIENTARSKY e PEREIRA, 2006).

Desta maneira, ao discutirmos gestão escolar democrática na escola pública, estamos falando de uma gestão escolar que tenha maior participação da comunidade, que geralmente é parte das camadas sociais populares, na tomada de decisões, porém, na realidade, essas camadas não dispõem efetivamente de poder político. Partimos do princípio de que gestão democrática da escola é a “participação consciente do coletivo escolar em busca de uma identidade para a instituição educativa que responda aos anseios da comunidade” (CONCEIÇÃO, ZIENTARSKY e PEREIRA, 2006, p. 1).

A gestão nas escolas do campo em São José do Rio Pardo-SP.

São José do Rio Pardo é um município localizado na 5ª região administrativa do estado de São Paulo, com uma população rural de 5.936 habitantes (IBGE, dados de 2010) e taxa de urbanização de 88,57% (SEADE, 2010). Predominam no município Unidades de Produção Agrícola pequenas, com tamanho entre 2,5ha a 20,50ha. As produções agropecuárias mais comuns são gramíneas e braquiárias para pastagens, café, milho, cebola, bovinocultura e avicultura (SÃO PAULO, 2008).

Não há presença de movimentos sociais do campo nem assentamentos da reforma agrária no município. A população que usufrui das escolas do campo é composta, em sua maioria, de trabalhadores rurais e alguns proprietários de

terra². De modo geral, esta população é caracterizada por renda baixa e pequenos graus de escolaridade.

A maior parte das escolas públicas em São José é gerida pela Rede Municipal: totalizando área urbana e rural, a Educação Infantil é oferecida em 21 escolas, o Ensino Fundamental em 12 e não há oferta de Ensino Médio nesta rede. A Rede Estadual oferece Ensino Fundamental em 10 escolas e Ensino Médio em cinco. No campo, pertencentes à Rede Estadual, o Ensino Fundamental é oferecido em duas escolas e o Ensino Médio em apenas uma. Pertencentes à Rede Municipal, são quatro³ escolas em que é oferecida Educação Infantil, seis em que é oferecido Ensino Fundamental e nenhuma que ofereça Ensino Médio.

A atual gestão da prefeitura municipal iniciou-se em 2009 com uma eleição que representou uma ruptura com décadas de administração de um mesmo partido ou coligação. Segundo os sujeitos entrevistados, antes de a atual gestão assumir a prefeitura, nunca houve políticas específicas voltadas para a educação do campo e as seis escolas do campo da Rede Municipal sofriam ameaça de fechamento. As atitudes tomadas pela administração em curso foram a manutenção das escolas do campo e a implementação de um plano de desenvolvimento rural para o município, que inclui um plano de educação do campo. Através do PAR, o município aderiu ao Programa Escola Ativa e foi criado pela prefeitura um cargo de diretora e coordenadora pedagógica que tem a função de administrar todas as seis escolas do campo.

O município nos chamou a atenção por ter planejado e desenvolvido ações de incentivo à participação da comunidade nas escolas do campo, por meio da implementação do Programa Escola Ativa. Estamos buscando investigar como se dá a participação da população do campo na gestão das escolas que utilizam a metodologia do Escola Ativa, quais as condições existentes ali para

² Ser dono de propriedade pequena não é sinônimo de ser capitalista, de acordo com Kautsky (1980, p. 189), pois o pequeno proprietário não retira da terra lucro ou renda fundiária, mas tem o gênero de vida de um assalariado, pois vive do produto de sua própria atividade. Esta é a situação dos proprietários de terra que têm filhos estudando em escolas da Rede Municipal de São José do Rio Pardo.

³ Estes dados são do Plano de Ações Articuladas do Ministério da Educação, datados do ano de 2009 (<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>). No PAR, consta que a Educação Infantil é ofertada em cinco escolas do campo, porém, sabemos atualmente que este nível é ofertado em quatro escolas, pois, em 2011, a única turma de educação infantil que funcionava em uma das escolas foi fechada.

que esta participação aconteça, quais os desafios que os gestores e a população do campo enfrentam no processo, enfim, quais as possibilidades de gestão participativa que podem existir – e que estão sendo verificadas na prática – dentro da implementação do Programa.

Inicialmente, é preciso considerar que este processo de gestão escolar participativa tem como elementos centrais as unidades escolares, mas isso não ocorre de maneira isolada. É um processo no qual há envolvimento da Secretaria de Educação, de outras Secretarias e da Prefeitura. O modo como a administração do município vem trabalhando – por meio de uma perspectiva de rede – aparentemente, facilita este processo: tem-se buscado uma integração entre as Secretarias Municipais, representadas principalmente por meio de técnicos e auxiliares administrativos.

Um exemplo desta integração diretamente voltada para as comunidades rurais é a parceria entre Secretaria da Saúde e Secretaria da Educação nas ações do Programa Saúde da Família (PSF). Os agentes de saúde (médicos, enfermeiras) do PSF vão até as escolas do campo uma vez por mês para realizar trabalhos principalmente de prevenção e o atendimento é feito dentro das escolas, tanto para as crianças quanto para suas famílias. Parece haver uma boa comunicação entre as professoras e os agentes de saúde, que muitas vezes direcionam seu trabalho de acordo com a orientação das professoras. Nas palavras da Secretária da Saúde do município, este processo é uma “extensão da saúde para a educação”, querendo dizer que o trabalho de prevenção não compete só à Secretaria da Saúde, mas é também um processo educativo, principalmente para as populações mais isoladas das áreas rurais.

Este processo educativo das comunidades rurais é assumido mais diretamente pela diretora e pelas docentes das escolas do campo. A Escola de Pais, por exemplo, é um encontro mensal ocorrido dentro da escola entre pais, professores e gestores em que há palestras educativas e debates. Tivemos a oportunidade de participar de um destes encontros. O assunto neste dia foi educação de filhos e a palestra foi realizada pelo Secretário de Obras e Trânsito. A Escola de Pais tem causado efeitos positivos no sentido de favorecer o estreitamento da relação entre a escola e a comunidade, em conformidade com as práticas de gestão democrática participativa. Alguns sujeitos entrevistados

fazem menção ao processo educativo que visa ensinar aos pais seus direitos de questionar e reivindicar o que precisam: “eles (os pais) aprenderam que tem que questionar”.

É importante lembrar que a gestão democrática não parte apenas do Programa Escola Ativa. Além de ser um elemento incentivado pelo Programa, está presente como um dos instrumentos que o Plano de Ações Articuladas (PAR) do MEC estabelece para os municípios implantarem em seus planos municipais de educação. Quando questionadas sobre quando começaram a trabalhar na perspectiva da gestão democrática, os gestores envolvidos na educação respondem que participaram de cursos de pós-graduação *latu sensu* em que adquiriram a formação sobre gestão democrática. A secretária de educação do município menciona as políticas do PAR e as propostas do Pronep relacionadas à gestão democrática. Para ela, a formação dos gestores favorece a implementação do Programa Escola Ativa no município:

na psicopedagogia a gente aprende muito isso, é um olhar diferenciado mesmo para as situações. E aí a gente aprendeu muito, porque os professores que deram aula na época são da Unicamp. E tem a proposta do Proep que se fala em autonomia, em gestão, tudo é discutido... fala dos cantinhos... então, acho que todo o contexto de formação das pessoas envolvidas favoreceu uma melhor implantação do programa.

O PAR é um conjunto de ações que o Ministério da Educação propõe que sejam adotadas pelos municípios com o objetivo de cumprir as metas do Compromisso Todos Pela Educação. Os municípios que aderem ao PAR (a adesão é voluntária) comprometem-se a realizar um diagnóstico da realidade educacional local, enviar estas informações ao MEC (que tornam-se públicas no sítio do PAR na internet), bem como as ações que deverão ser tomadas para o desenvolvimento da educação básica, além de receber a equipe técnica do MEC que monitora a execução do convênio entre município e União. O município recebe recursos financeiros e apoio técnico na execução das ações do PAR (ADRIÃO e GARCIA, 2006).

Em outras palavras, o MEC limita e direciona as políticas públicas educacionais municipais ao cumprimento do que consta no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Segundo a Secretária de Educação, com o PAR, não é necessário que o governo municipal “invente coisas muito mirabolantes”, isto é, há que se limitar ao que o MEC solicita e uma das

políticas a ser implantada é a gestão participativa. De acordo com Adrião e Garcia (2006), o PAR é a base para responsabilizar os gestores municipais pela implementação da política educacional projetada pelo governo federal. O governo demonstra, com o monitoramento do padrão educacional oferecido pelos municípios, o esforço em comprometer os gestores locais com a melhora desse padrão e, com o apoio técnico oferecido, reconhece a precariedade em que ocorreu a intensificação da descentralização da gestão da escola pública após a criação do Fundef.

Nas escolas do campo de São José do Rio Pardo a metodologia do Programa Escola Ativa foi implementada com a formação de Conselho Escolar e Comitês de Trabalho. Em festas juninas de duas destas escolas, pudemos observar o Comitê de Organização, composto por alunos, trabalhando na organização do evento. Ao final da festa, alguns pais, membros ou não do Conselho Escolar, permaneceram na escola para limpeza e arrumação do pátio.

Conversamos com duas mães sobre o funcionamento do Conselho e a participação dos pais na gestão da escola. Uma delas, Nilva, contou como, a partir de reivindicações feitas pela comunidade local diretamente ao prefeito, a escola onde sua filha estuda teve uma sala de informática instalada. Para Vitor Paro (1987, p. 53), é fácil negar o pedido de um diretor quando é ele que o reivindica. Porém, é mais difícil negar o pedido de um coletivo, de um grupo de pessoas que talvez represente outros grupos e que tenha consciência do que sua própria organização propicia. Esta ideia está presente no discurso de Nilva. Para ela, a participação dos pais é tão importante ao realizar reivindicações, que, se estas fossem feitas somente pela professora, não seriam atendidas.

A gente faz uma reunião uma vez por mês em que os professores perguntam o que deve ser melhorado na escola pros nossos filhos aí a gente reúne, né, na escola... aí a gente senta, conversa o que pode ser melhorado. Foi igual expliquei pra você, não tinha computação. Aí as professoras reuniram, porque não adianta só as professoras conversarem com o prefeito. Por quê? Porque só a professora não vai ter aquele palpite com o prefeito, ele precisa escutar a orientação dos pais.

Paro (2006), ao discutir possibilidades de participação da população na gestão da escola pública, enumera certos condicionantes de participação e os divide em dois grupos: internos à escola e presentes na comunidade. Apoiadas

nesta teoria discutiremos alguns condicionantes de participação que puderam, até o momento, ser observados em São José do Rio Pardo.

Com relação aos condicionantes internos à escola, Paro (2006, p. 43) menciona os *condicionantes materiais ou objetivos*: a falta ou a insuficiência de recursos básicos (material didático, salários baixos, espaço físico) podem, ao mesmo tempo ser motivos para início de uma participação ou então inibir a participação, visto que as necessidades, quando são básicas, deixam a participação para segundo plano. Em São José, pudemos observar que as condições materiais para a participação não parecem ser precárias, pois há espaço físico para reuniões nas escolas, há transporte (ônibus da prefeitura) que busca os pais em suas residências e os leva até a escola ou à Secretaria de Educação. Há material didático (além dos cadernos do Escola Ativa o município utiliza outros livros e materiais didáticos), transporte que leva alunos de suas casas às escolas no campo com monitor que os acompanha ida e volta e ainda passa o tempo na escola.

Paro (2006, p. 45) também menciona os *condicionantes institucionais*, isto é, as relações hierárquicas de distribuição de autoridade que podem servir para manter relações verticais de poder, que podem prejudicar as relações favoráveis ao desenvolvimento da participação. Em São José as relações hierárquicas, de cima para baixo, são: funcionários da prefeitura (prefeito), secretaria da educação (secretária), diretora das escolas do campo, professoras. Porém, aparentemente, essas relações não são tão autoritárias a ponto de impedir a participação de todos os envolvidos. Ao contrário, a participação acontece, visto que a Secretaria da Educação abre as portas para reunião mensal com os pais de alunos do campo e o prefeito tem a prática de atender o público semanalmente e escutar reivindicações.

Com relação aos *condicionantes ideológicos* da participação, Paro (2006, p. 50) descreve dois tipos de participação da comunidade escolar, que não estão desvinculados: a participação da comunidade na execução de tarefas – ajuda em atividades da escola, doações ou contribuições em dinheiro – e a participação da comunidade na tomada de decisões, o que se configura em uma “efetiva partilha do poder”. Até o momento, pudemos observar que a participação dos pais nas escolas do campo de São José parece acontecer mais comumente por meio de

execução de tarefas, mas houve situações em que a comunidade foi chamada para decidir sobre alguma questão escolar. A mãe de aluno Cristina conta como a participação se dá na realização de tarefas:

Na horta, a gente vem, ajuda... se precisar capinar, a gente vem, capina... chama mais uma mãe. Aí, na reunião eu sempre estou participando.

Cristina também enumerou faxina na escola como ajuda. Quando questionada se ajuda em festas, ela responde que sim. Ao perguntar se há pedido de ajuda financeira, as mães respondem que não. Nilva, mãe de aluno na mesma escola, define a participação em serviços na escola da seguinte maneira:

É um serviço que não é obrigado, a pessoa tem que vir por espontânea vontade. Reúne e pergunta quem pode vir. Porque tem mães que não tem como vir porque trabalham. Eu posso ajudar porque eu sou do lar.

A professora Isabel, da escola multisseriada da Fazenda Barreirinho, no trecho abaixo, expressa sua visão do papel dos pais na escola.

eles têm que sentir que a escola é um patrimônio deles. Quem tem que cuidar daquilo ali, daquele prédio, daquele lugar que o filho fica o dia todo... na fazenda Barreirinho a escola é de tempo integral, então é a casa da criança. Eles têm que ainda se posicionar, saber que eles têm que zelar por aquilo. Cuidar do prédio, do espaço físico. (...) Acho que ainda falta neles esse envolvimento, de abraçar mesmo a escola e sentir que é deles de verdade. É algo que está se dando aos poucos.

Para a professora, a função da participação dos pais na escola está relacionada à manutenção do prédio e do espaço físico, mas não se limita a isto. Ela diz que ainda há por parte dos pais “um certo receio em questionar as coisas”, um certo “medo”. Mas acredita que a participação é um processo que se dá aos poucos, na medida em que se entende “qual é o caminho que o Escola Ativa tem para a formação das crianças”.

A participação meramente executiva, para Paro (2006, p. 51), não é um mal em si, ao contrário, é importante, pois os pais que contribuem financeiramente com as questões escolares ou com seu trabalho encontram-se em posição melhor para cobrar um retorno de sua colaboração, isso pode estimulá-los a defender seus direitos. Além disso, o tempo que passam na escola realizando determinadas tarefas possibilita que tenham acesso a informações sobre fatos e o funcionamento da unidade escolar que os ajudarão a fundamentar

suas reivindicações. Em São José, os pais parecem estar bastante envolvidos na rotina escolar.

Houve situações em que a comunidade foi chamada a decidir sobre alguma questão escolar. Nilva conta que o prefeito perguntou aos pais o que eles achavam que faltava na escola, e estes responderam que faltava uma sala de computação e um parquinho. Essas reivindicações foram atendidas. Isso pode ser um exemplo de decisão da comunidade no gasto de parte dos recursos, o que, para Paro, é diferente da participação meramente executiva. Por conta disso, as mães dizem que sentem que o que a comunidade reivindicar terá grandes chances de acontecer.

Outro exemplo de participação por tomada de decisão foi quando a diretora das escolas do campo reuniu pais e alunos de uma comunidade para decidir sobre as novas cores da escola que seria pintada e reformada. A diretora levou a paleta de cores para a comunidade e foi decidido por votação por um verde alecrim. A escola foi pintada em um final de semana com a ajuda de trabalhadores cedidos pelo dono da fazenda na qual a escola e a comunidade estão localizadas. Porém, a esposa do fazendeiro não gostou do fato de a escola estar pintada de cores diferentes do resto da colônia, que era toda branca e azul e mandou repintar a escola com as cores originais, ignorando o quanto a pintura da escola era importante para a comunidade. Isso mostra que a discussão sobre a participação da população do campo na gestão da escola tem suas particularidades e pode indicar níveis maiores de complexidade: além da existência da autoridade da escola ou das autoridades políticas locais, existe também a autoridade do proprietário da fazenda em que mora e trabalha a população.

Ainda como condicionante ideológico de participação há a descrença com respeito à possibilidade da participação. Muitas vezes, a escola não acredita que seja possível que os pais participem em virtude das condições de vida e da falta de interesse da população. Essa transferência feita pela escola das causas da impossibilidade de participação para o meio externo a ela pode servir como escusa para sua própria omissão (PARO, 2006, p. 53). Não afirmamos que seja fácil integrar de forma efetiva a comunidade na vida escolar, ao contrário, é preciso que haja estímulo, talvez, por meio de um processo educativo como tem

sido feito em São José do Rio Pardo. Se, para que a comunidade participe da gestão da escola, é necessário educá-la, qual instituição melhor que a escola para realizar esta educação?

Os determinantes de participação externos à escola podem ser encontrados na comunidade. Dentre os que Paro (2006, p. 54-56) menciona, trataremos de dois: as *condições objetivas (materiais) de vida da população e condicionantes culturais ou a visão que a população tem da escola*. As condições materiais de vida da população que são capazes de impedir a participação estão relacionadas à falta de tempo, ao cansaço após um dia longo de trabalho, aos problemas diversos que as camadas pobres enfrentam ao lutar pela própria sobrevivência. Estes determinantes seriam empecilhos ao acompanhamento da vida escolar dos filhos. Para o autor, ao invés destes empecilhos serem motivo para que a escola ignore as providências que pode tomar no sentido de superar estes problemas, deveriam, ao contrário, contribuir para que seus efeitos sobre a participação na escola sejam menores. Um exemplo do que as escolas poderiam fazer é flexibilizar horários marcados para as reuniões de pais.

Em São José do Rio Pardo, as condições objetivas de vida da população do campo não parecem ser muito diferentes das encontradas por Paro em área urbana. A diferença é que a gestão das escolas do campo (Secretaria da Educação e Prefeitura) tem criado condições para que a participação ocorra, como o transporte que busca os pais em suas residências e os leva de volta após as reuniões realizadas nas escolas em horários fora do expediente de trabalho dos pais.

Como condicionantes culturais de participação, Paro (2006, p. 56) aponta a ideia disseminada no ambiente da escola pública da falta de interesse dos pais pela educação escolar de seus filhos. Esta falta de interesse pode ser uma resposta à omissão da própria escola em realizar suas obrigações. De fato, podemos observar no município de São José do Rio Pardo, que, quando a escola abandona a omissão e passa a trabalhar pela participação, os pais passam a se envolver mais nas questões escolares.

Em determinadas situações de tomada de decisão em que as comunidades rurais não foram escutadas, mas que afetariam diretamente a vida

escolar de seus filhos ou seu relacionamento com a escola, houve manifestação. A primeira foi uma tentativa de trocar a diretora das escolas do campo. Esta diretora realizou a formação do Escola Ativa com as professoras e está desde o início de 2009 desenvolvendo este trabalho educativo com a comunidade e tem um relacionamento bom e aberto com pais e docentes. Por conta disso, as comunidades enxergaram uma possibilidade de mudança negativa em seu relacionamento com a escola se outra pessoa ocupasse o cargo de diretora, portanto, quando souberam que esta troca poderia ocorrer, alguns pais posicionaram-se contra, indo até a prefeitura para pedir para que a diretora fosse mantida.

Outra situação foi contada pela professora Isabel, da escola da fazenda Barreirinho. Existe, na comunidade habitante da fazenda, um pai de aluno visto por Isabel como futuro líder comunitário. A escola, composta por uma sala de aula, uma cozinha, dois banheiros, uma sala de informática e um espaço para horta, funcionava com duas turmas em períodos diferentes: uma turma multisseriada (Ensino Fundamental) e uma turma infantil. No início do ano de 2011, a turma da Educação Infantil, de cinco alunos, foi fechada e os alunos passaram a ser transportados para a cidade. A turma multisseriada do Ensino Fundamental permaneceu na escola do campo. Como a distância até a cidade é grande, os alunos de até cinco anos passaram então a acordar as cinco e meia da manhã e chegar em casa as duas horas da tarde, enquanto os maiores continuaram estudando na escola do campo, próxima às suas casas. Esta situação provocou desconforto na comunidade e o pai mencionado por Isabel decidiu tomar uma atitude. Escreveu um abaixo-assinado pedindo a reabertura da turma infantil na escola, coletou assinaturas de membros da comunidade e levou até a Secretaria de Educação. Nas palavras de Isabel:

E a perua passa na porta da escola. Então, eles têm consciência de que isso não é justo. Não foi preciso ninguém falar nada pra eles. Eles acabaram enxergando... “não é justo, a perua passa na porta, leva meu filho pra cidade, sendo que a escola está no meio do caminho!” Então, achei muito interessante quando ele veio me questionar. “Por que o pré não está funcionando aqui? A perua passa na porta!”

Esta atitude surpreendeu a professora, o que sugere que, se a escola não estivesse trabalhando na perspectiva da gestão participativa, talvez este pai não pensasse em reagir ao fechamento da turma infantil. Isabel continua,

Eu fui pega de surpresa, porque eu não esperava essa atitude dele! Porque quando eu vi já estavam correndo atrás. Então, é subestimar as pessoas da escola do campo? Não. São pessoas. Eles têm direito, eles têm conhecimento. Eles não têm cultura pra escrever uma carta, mas eles correm atrás, eles sabem que podem fazer isso por eles. E ele foi atrás dos direitos dele. Por isso que eu te digo, ele é um forte líder comunitário. E é isso. A Escola Ativa é isso. Não é? Não é trazer as pessoas pra agir com autonomia? Sem querer, ele acabou agindo como se ele tivesse estudado o material do Escola Ativa. E isso é muito importante. Então, quer dizer que aquilo que a gente está passando para os filhos está chegando até em casa.

Se o diretor não tem autonomia e é impotente, a escola também o é. E isso significa que a própria classe trabalhadora que usufrui daquela escola é impotente e não tem autonomia. Esta autonomia só se dará como conquista das classes trabalhadoras, portanto é preciso buscar *com* as classes trabalhadoras a “reorganização da autoridade no interior da escola” (PARO, 1987, p. 52). O mesmo autor afirma que a participação democrática não se dá espontaneamente, é um processo histórico de construção coletiva (PARO, 2006, p. 46).

O que apresentamos até o momento sugere que a autonomia com que a diretora das escolas do campo trabalha com suas professoras e o modo como tanto a diretora quanto as professoras passaram a interagir com as famílias pode, talvez, significar um início de construção coletiva de participação democrática. O que temos percebido em São José é que as escolas do campo passaram a ter uma função social importante para as comunidades próximas: a população do campo briga pela escola, que passou a ser local de estudo e discussão entre professores, gestores e pais – e a participação destes últimos não se limita a limpeza do pátio depois da festa.

A discussão apresentada aqui ainda está em fase preliminar, mas já aponta para a direção de ser esta, talvez, uma referência para uma implementação de gestão democrática da escola mais próxima do que está sugerido no Programa Escola Ativa. Porém, esta referência não pode ser estendida para a totalidade, dado que os municípios investem esforços diferentes em toda e qualquer atividade educacional e nem que o fato de a escola do campo

deste município ter práticas de participação vá alterar substancialmente a educação como um todo, nem mudar as políticas educacionais mais amplas. As relações podem ser mais democráticas, mas, convém ainda discutir se o ensino está de fato sendo democratizado. Esperamos que o próximo passo seja este...

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, Theresa e GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 779-796, set/dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa**: projeto base. Brasília: MEC; FNDE; SECAD, 2010.

FUNDESCOLA, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Escola Ativa**: Capacitação de Professores. Brasília, MEC. 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano de Ações Articuladas – PAR. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicadores&ordem=5&inuid=4767&itrid=2&est=Sao%20Paulo&mun=Sao%20Jose%20do%20Rio%20Pardo&unicod=3549706&estuf=SP>>. Acessado em 11 fev. 2011.
 CONCEIÇÃO, Marcos Vinicius; ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Sueli Menezes. Gestão democrática da escola pública: possibilidades e limites. **UNirevista**. Vol. 1, nº 2. Abril, 2006.

CRUZ, Rosana Evangelista da Cruz. **Banco Mundial e Política Educacional**: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí. 306 f. Dissertação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2005a.

CRUZ, Rosana Evangelista. **Banco Mundial e política educacional**: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí (1994 – 1998). Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3_2_2002.pdf>. 2005b. Acessado em: 01 ago.2011.
 D'AGOSTINI, Adriana; ZULKE, Celi Taffarel; SANTOS JR, Claudio de Lira; CARVALHO, Marize e CAMBUI, Roza. **Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa. 2011.** Disponível em: <<http://rede.educampo.ufsc.br/pg/file/read/4115/nota-tenica-escola-ativa>>. Acessado em 18 de agosto de 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25. N. 86, p. 133-170, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. Rio de Janeiro. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas).

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 14 fev. 2011.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. Tradução: C. Iperoig. Coleção Proposta Universitária. Editora: Proposta Editorial Ltda. 329 p. 3ª edição. 1980.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**. Edição 3. 19-30 p. Disponível em <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf> Acessado em: 30 de agosto de 2011.

LUCE, Maria Beatriz. MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso. **Gestão democrática escolar**. 2008. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/2666/gestao-democratica-escolar>> Acessado em: 1 ago. 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. A Administração Escolar no Contexto da nova República e do Neoliberalismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.140–165, ago 2006. ISSN: 1676-2584

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento”**: da USAID ao BIRD. Tese. Doutorado em Filosofia e História da Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da escola pública: a participação da comunidade**. P. 39-70. In: PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Editora Ática. 3ª edição. 2006. São Paulo-SP.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (60): 51-53, fevereiro. 1987.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Agricultura e Abastecimento. Coordenadoria de Assistência Técnica Integral. Instituto de Economia Agrícola. Levantamento censitário de unidades de produção agrícola do Estado de São Paulo - LUPA 2007/2008. São Paulo: SAA/CATI/IEA, 2008. Disponível em: <<http://www.cati.sp.gov.br/projetolupa>>. Acesso em: 20/agosto/2011

SEADE, Sistema Estadual de Análise de Dados da Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional de São Paulo. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>. Acesso em 14 fev. 2011.

TOMMASI, Livia de. **Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro**: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora. 5ª edição. 2007.

TORRES, Rosa María. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora. 5ª edição. 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **Capitalismo e democracia.** In: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALES, Sabrina. 2007. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.18.doc>>. Acessado em 4 julho 2011.