

O CONTEXTO DA PRÁTICA DOS PAIS E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO NORDESTE

Cibele Maria Rodrigues
Fundação Joaquim Nabuco
cibele.rodrigues@fundaj.gov.br

Henrique Guimarães Coutinho
Fundação Joaquim Nabuco
henrique.guimaraes@fundaj.gov.br

Gleiciane Souza
PIBIC Fundação Joaquim Nabuco/
Universidade Federal Rural de Pernambuco
gleicianevsouza@gmail.com

Danilo Farias da Silva
PIBIC Fundação Joaquim Nabuco/
Universidade Federal Rural de Pernambuco
danilofarias2@gmail.com

Resumo: Serão apresentados resultados de uma pesquisa com 2886 pais no Nordeste, numa amostra de 264 municípios dentre aqueles definidos como prioritários para serem atendidos pelo Plano de Ações Articuladas, em sua primeira fase. O objetivo é analisar a participação na gestão da escola e do município, o contexto da prática (Ball). Os resultados mostram dados do contexto sócio-econômico dos pais e obstáculos à democratização da gestão educacional, pressupondo que estão relacionadas com as políticas e com a cultura hegemonicamente autoritária.

Palavras-chave: gestão democrática; educação básica; pais

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar resultados parciais de uma pesquisa quantitativa realizada com 2.886 pais (ou responsáveis)¹ de alunos de 722 escolas, distribuídas em 264 municípios dos nove estados da região Nordeste². A amostra foi sorteada a partir dos 793 municípios de menor IDEB³, determinados como prioritários pelo Ministério da Educação, no âmbito do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, instituído em 2007 (Resolução/CD/FNDE/Nº029/2007). A pesquisa em tela é mais ampla e tem como objetivo avaliar o processo de implementação do PAR (Plano de Ações Articuladas). Para tanto, realizamos um *survey* com questionários diferenciados para secretários municipais, conselheiros,

1 Ao longo do texto usaremos o termo “pais” para nos referirmos aos entrevistados, mas ressaltamos que os dados se referem às respostas dos responsáveis pelos alunos.

2 A pesquisa foi desenvolvida pela equipe de pesquisadores da Coordenação Geral de Estudos Educacionais da Fundação Joaquim Nabuco (Recife), tendo o MEC como interlocutor principal, mas garantindo a autonomia dos pesquisadores.

3 Escolheu-se a Amostra Aleatória Estratificada Proporcional (AAEpr) na qual os estimadores de variância da população são mais eficientes do que na Amostra Aleatória Simples (AAs). No caso específico, foi utilizado intervalo de confiança de 95% e erro amostral de 5%, padrão para esse tipo de estudo, chegando-se a uma amostra de 263,4 (arredondados para 264) municípios, entre os 793 da população.

diretores, professores, pais e alunos. Neste artigo apresentaremos as respostas dos pais sobre sua participação nas instâncias da escola e na vida escolar dos filhos, com base na abordagem de ciclo de políticas, de Stephen Ball (1992), considerando o que ele chama de “contexto da prática” (local da interpretação e recriação da política pelos agentes escolares). Nesse caso, estamos incluindo os pais e alunos na pesquisa, como atores importantes na interpretação e materialização da política, a exclusão destes tinha sido alvo de críticas a Ball (2006). A partir desse referencial, enfatizaremos a interpretação das práticas, sem nos deter na avaliação de critérios de veracidade das informações fornecidas pelos pais, considerando o conceito de discurso em Foucault (2010).

Os trabalhos de Azevedo e Aguiar (2009) alertam para a complexidade das avaliações de políticas educacionais, uma vez que essas dependem diretamente da burocracia e de diversos atores locais, que quase sempre são os responsáveis pela implantação/execução de tais políticas. Os interesses locais podem contrastar com o caráter abrangente da política, além das disputas entre as diferentes forças sociais.

A partir de uma articulação entre macro política (hegemônica) e micro política (ação dos diversos agentes sociais envolvidos), podemos analisar a interpretação ativa que os profissionais fazem do texto da política. Nesse sentido, não podemos encarar as escolas, práticas docentes, pais e alunos como auto-determinados (Ball, 2006). Suas práticas discursivas são constrangidas pelo contexto (sócio-econômico e cultural) e por políticas e diretrizes curriculares. Em outras palavras, o que acontece nas escolas reflete, mas também refrata as políticas. Estas por sua vez são fruto de negociações e acordos de diversas forças sociais, passando pela capacidade de pressão dos diferentes setores sociais (OLIVEIRA, 2006 p. 7). Nesse caso, os pais representam um desses setores que, potencialmente, podem participar na formulação de políticas, mas com certeza participam ativamente na sua implementação. Assim, analisaremos como estes percebem este processo.

A escolha dos pais como parte integrante da amostra também se baseou no atual contexto da política em que a participação dos pais na escola aparece como fator importante para a qualidade da educação, tanto em termos de acompanhamento dos estudos quanto de controle social ou democratização da gestão. Além disso, há um relativo consenso na literatura (BARBOSA, 2009) que eles são atores importantes no acompanhamento da gestão escolar e que isso repercute diretamente no desempenho dos seus filhos.

OS ESTUDOS SOBRE PAIS E A ESCOLA

Os estudos sobre pais na escola estão associados à discussão da sociologia da educação que tratam dos processos de socialização que é bastante vasta e não podendo ser esgotada no âmbito deste artigo. Se a família é a instituição por excelência da socialização (DURKHEIM, 1978), a escola é importante no processo de aprendizagem das normas sociais, ou, como afirma Naura Ferreira (2009), no acesso ao que pode se considerar como “saber sistematizado”. Em outra perspectiva teórica, Althusser afirma que a escola é responsável pela reprodução da ideologia

dominante, enquanto um aparelho ideológico do estado e, nesse sentido, há uma gama de estudos que confirmam essa tese (SAVIANI, 1989). Os argumentos acerca do consenso sobre o papel “*neutro*” e puramente voltado para a transmissão de conhecimento da escola perdem força diante dos questionamentos acerca da escola como canal de reprodução de valores e costumes sociais dos grupos dominantes da sociedade, fenômeno materializado através da elaboração dos currículos, dos métodos de ensino e da avaliação dos alunos.

Nessa discussão, uma referência importante são os escritos de Bourdieu, mas existe, de sua parte, uma tentativa de superar o dilema clássico na sociologia da educação entre reprodução e autonomia individual. Bourdieu (2001) critica as teses da autonomia do indivíduo e a tese funcionalista da existência de um sistema de igualdade de oportunidades. Ainda de acordo com Bourdieu (*idem*), a escola termina por atuar como um ator institucional legitimador das desigualdades sociais ao associar as trajetórias educacionais direta e simplesmente à meritocracia individual e estabelecer uma relação com capacidade e talento individual para o sucesso escolar. Assim, refuta-se a tese que a escola pode ser um canal de transformação da realidade social, no entanto se conclui que os bons desempenhos são determinados por um conjunto de ações objetivas e subjetivas que atuam de maneira simbólica na estruturação de uma hierarquia moral das práticas sociais que orientam o senso prático do sujeito. É na escola que se aprende os pressupostos psicossociais da capacidade de concentração, disciplina e estímulos competitivos que vão orientar a sua ação no espaço público e a convivência na sociedade capitalista.

Segundo Maria Lígia Barbosa (2009), as pesquisas sociológicas recentes mostram a relação entre a estruturação da família na hierarquia social e o seu desempenho na escola. Nesse sentido, para Naura Ferreira (2009), existe um relativo consenso sobre a correlação entre sucesso escolar e acesso às oportunidades sociais. Esses argumentos dialogam com o famoso relatório Coleman e seu conceito de “capital social”, seja para afirmá-los ou criticá-los. Esse conceito é compreendido como um “recurso social” de que dispõem os pais, no processo de socialização de seus filhos que se traduz em benefícios (para os filhos), influenciando em seu desempenho. Nesse sentido, vários fatores aparecem como variáveis importantes: a presença dos pais em casa, expectativa dos pais, ocupação materna, tempo disponível, ajuda em casa (ou reforço escolar), renda, e outras congêneres. Uma variável importantíssima são os anos de estudo da mãe, pois o pressuposto principal é que seu “capital cultural” influencia os anos de estudo do filho e esse tende a estudar mais que a mãe. Esses pressupostos têm influenciado os estudos de mobilidade social no Brasil que demonstram como a escolaridade da mãe influencia nos anos de estudo dos filhos e atua positivamente na ascensão social.

Para Maria Lígia Barbosa (2009), a qualidade da escola é também um fator crucial para o processo de democratização e tentativa de correção (para além da reprodução) das desigualdades sociais, ela pode reduzir o efeito do “habitus” gerado pela posição social dos alunos sobre seu desempenho escolar. O desempenho dos alunos tende a melhorar quando esses frequentam escolas de qualidade, não dependendo, dessa forma, da posição social deles, segundo Barbosa (*idem*). É nesse sentido que se coloca a discussão sobre a política educacional

que tenta, em certo sentido, corrigir os efeitos causados pela estruturação social que, no Brasil, estabeleceu o chamado sistema dual, separando a educação das elites, tal como analisa Janete Azevedo (2009).

Nesse sentido, a escola é, ao mesmo tempo, o lócus da reprodução social e da produção de políticas (FERREIRA, 2009 p. 296). A escola de boa qualidade é aquela capaz de cumprir suas tarefas propriamente escolares, usando um termo de Bourdieu, é aquela que não se exime de suas atribuições, ou seja, ensinar as crianças a ler, escrever, lidar com conceitos matemáticos e científicos elementares. Muitos fatores podem ser apontados como indicadores com propensão a fortalecer a qualidade da escola: estratégia de capacitação de professor, tipo de acompanhamento, avaliação do aluno, entre outros (cf. MELLO, 1994 apud BARBOSA, 2009).

Há que se considerar uma gama de estudos que colocam a escola como propiciadora de cidadania (BORDIGNON e GRACINDO, 2009) ou de emancipação humana (GRAMSCI, 1995). Nessa perspectiva teórica, a escola pode propiciar condições para a crítica das estruturas de dominação possibilitando a produção de sujeitos emancipados. A partir da apropriação do conhecimento universal os sujeitos podem fazer novas leituras do mundo e questionar o senso comum (ou ideologia dominante). Mas para que isso aconteça mudanças teriam que ser feitas no sentido de estabelecer uma educação com qualidade para todas as pessoas, independente de condições sociais como propõe Gramsci (idem). Também nessa discussão está colocada a discussão sobre a qualidade da escola, entretanto, passa a ser vista como lócus de produção de seres emancipados (BORDIGNON e GRACINDO, 2009), daí a necessidade de discussão coletiva de projetos pedagógicos que tenham como objetivos desenvolver o senso crítico.

OS PAIS E AS POLÍTICAS

A partir da perspectiva de discussão coletiva dos projetos pedagógicos e finalidades da educação se insere a discussão da democratização da gestão educacional. No Brasil, essa discussão está associada à criação de conselhos escolares e eleição de diretores, propostas dos movimentos sociais como forma de institucionalizar a participação da sociedade civil nas escolas. Há um processo histórico de lutas e ainda estão em curso as disputas pela efetivação de tais propostas (CÓSSIO, HYPÓLITO, LEITE, DALL'IGNA, 2010). Como ressaltam os autores (idem), muito embora a gestão democrática esteja prevista na Constituição Federal e na LDB “como um dos princípios da educação brasileira” os sentidos e formas que são atribuídos podem ser diferenciados. Este debate no seio dos movimentos relaciona a educação com o sentido de direito e justiça social, mas esse não é o único sentido possível (idem p. 333) porque a democratização da educação é orientada pelo contexto em que está inserida e, conseqüentemente, tem relação com as disputas políticas que ali estão sendo travadas. O fato é que a participação dos pais na escola se tornou parte do debate sobre as políticas educacionais como indicador de qualidade.

Esse discurso ganhou força no atual contexto político, sobretudo no âmbito das políticas federais. A partir dos ideais republicanos há também um intertexto que é o discurso da participação popular. A idéia de ampliar a participação da sociedade civil está presente no

governo Lula e nas teses de fundação do PT (RUSCHEINSKY,1996), mas também nos ideais das esquerdas e movimentos sociais (RODRIGUES, 2009). Esse discurso foi sendo materializado a partir da redemocratização baseado na necessidade de ampliação da participação da sociedade civil no desenho e avaliação de políticas que contrasta com uma histórica tradição autoritária (CARVALHO, 2002) A participação tem sido traduzida pela criação de conselhos, como uma espécie de mito que resolveria as mazelas do clientelismo por meio da criação de políticas universais. Esse discurso é visível no governo Lula e se materializa na criação de 11 conselhos nacionais (formados por representantes da sociedade civil e do governo), entre 2003 e 2006 (RODRIGUES, 2009). No caso da educação, não é novidade a existência de conselhos (seja nacional, estadual ou mesmo os escolares), a forma de composição destes conselhos é que se diferencia, de acordo com o contexto.

Vale ressaltar que o governo Lula se caracteriza também pelo discurso da promoção de igualdade de oportunidades em que subjaz o discurso desenvolvimentista no qual a educação é compreendida como mola propulsora dessa igualdade. Essa ideia está presente na produção do texto das políticas educacionais porque faz parte das discussões do contexto em que essa política foi formulada (BALL, 1992). O discurso da qualidade se insere como forma de garantir essa suposta igualdade ou uma educação republicana (CARVALHO, 2009). Os ideais republicanos fundamentam a noção de uma educação pública enquanto passaporte para a cidadania desde a revolução francesa, mas no Brasil, somente há pouco tempo se tem difundido mais amplamente esse discurso. Nesse ínterim, a educação aparece como uma possibilidade de inserção no mundo desenvolvido. O estabelecimento de Planos e Metas dialoga com esses intertextos: estado republicano, desenvolvimento e diminuição das desigualdades. Por isso, tem havido investimento na criação de avaliações nacionais que possibilitem unificação de conteúdos curriculares, depois do SAEB, veio o IDEB, ambos aparecem como epifenômenos desse discurso (BONAMINO E FRANCO, 1999). Naturalmente, não se pode desprezar a influência que exercem as forças sociais e o contexto internacional na definição de indicadores que possibilitem comparações com padrões internacionais. É nesse cenário político que se coloca o discurso da democratização da gestão que tem como pressuposto a necessidade de participação dos pais na definição dos rumos da educação.

A VISÃO DOS PAIS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A partir desse arcabouço teórico e, considerando a conjuntura política foram elaborados instrumentos de pesquisa e aplicados a 2886 pais, nos 264 municípios da amostra. Em cada município foram sorteadas, aleatoriamente, no máximo quatro escolas da rede municipal, de acordo com o porte deste, perfazendo um total de 722 escolas. Em cada escola foram entrevistados no máximo quatro alunos (selecionados pelos pesquisadores de campo) e a partir destes se chegou aos pais.

O questionário foi estruturado a partir das dimensões do PAR (Plano de Ações Articuladas) devido ao fato da pesquisa ter por fim a avaliação do processo de implementação.

Considerando os estudos da sociologia da educação, incluímos questões relativas ao contexto em que vivem os pais, no entanto, não existem questões relativas ao desempenho dos filhos. Nesse sentido, foram considerados elementos anteriormente elencados tais como, o tempo disponível, o acompanhamento em casa e os anos de estudo dos pais. Para contextualizarmos a pesquisa, ressaltamos que a amostra é majoritariamente composta por cidades de pequeno e médio porte⁴ da região nordeste.

Em sua maioria, os pais dos alunos que foram entrevistados, são do sexo feminino (91%) com idade média de 39 anos. A escolaridade média é de 6,5 anos de estudo se aproximando da média da região Nordeste de 6,3 anos (IPEA, 2010). Vale ressaltar que 9% não são escolarizados, 66% cursou até o ensino fundamental (sendo 49% apenas com seis anos de estudo), 21,7% o ensino médio e 3,6% o curso superior⁵.

Os dados de ocupação revelam, parcialmente, a situação econômica em que vivem os pais. A maioria (58%) declarou que não trabalham. E, dentre os que trabalham, a maioria possuem profissões de baixo rendimento⁶. Os dados sobre trabalho e renda são controversos porque dão margens a muitas interpretações, sendo assim, para uma maior aproximação do perfil de renda perguntou-se sobre o programa Bolsa Família, nesse caso, 76% dos pais entrevistados afirmaram serem atendidos pelo programa.

Em termos de disponibilidade potencial de tempo para acompanhar os filhos, dentre os pais que trabalham: 15% trabalham durante o dia e a noite; 3% declararam que trabalham no período noturno e 78% durante o dia⁷. A análise desses percentuais carece de um estudo mais aprofundado, mas se considerarmos que os pais que trabalham durante todo o dia e à noite não tem condições de acompanhar os filhos, o percentual de 15% não é desprezível. Em relação aos outros horários, depende das condições e da relação entre pais e filhos. Por outro lado, os dados de escolaridade e ocupação confirmam a dificuldade a ser enfrentada, nesse processo de acompanhamento.

Para nos acercarmos dessa realidade indagamos sobre o acompanhamento da educação dos filhos em casa. As respostas indicam uma preocupação dos pais em participar e acompanhar os estudos dos filhos, conversando com eles (96%) e com os professores (92%), esse percentual diminui quando se trata do estabelecimento de um horário de estudo (citado por 78% dos pais).

Numa conjuntura em que há baixa escolaridade, um aspecto considerado importante no acompanhamento dos filhos é a aula de reforço. Uma parcela dos pais (19,3%) afirmou que os filhos participam de aulas de reforço na escola. Dentre os pais que têm seus filhos nas aulas

4 A amostra garantiu a distribuição equitativa por porte, seguindo a definição do IBGE: pequenos (até 10 mil habitantes), médios (até 20 mil) e grandes (acima de 20 mil). Entre os 264, somente 25 municípios eram de grande porte, mas não chegando a serem incluídas capitais (por não estarem entre os de menor Ideb).

5 Os dados não se referem aos cursos concluídos.

6 Em relação às profissões, 10% declararam que são produtores agrícolas; 6% domésticas; 4% engraxate; 4% vendedor; 1% lavadeira; 1% agente de saúde; 1% auxiliar de enfermagem; 2% professor de ensino médio; 1% professor ensino fundamental (anos iniciais); nenhum professor universitário.

7 Os 5% restantes não responderam à questão.

de reforço, a maioria (81%) avalia que essa prática melhorou as notas. Segundo a metade dos pais (50%), as referidas aulas aumentam o interesse pelos estudos. O percentual dos que não perceberam mudanças foi de 7% e o percentual que não sabe (ou não respondeu) é de 1%.

Considerando que os entrevistados são os responsáveis pelas crianças que estão nas escolas públicas, os dados revelam, parcialmente, o contexto em que vivem os estudantes. Mesmo sabendo que o estudo não permite uma generalização, os dados proporcionam um panorama geral do perfil desses atores sociais, o que pode sugerir a permanência do sistema dual de ensino (AZEVEDO, 2009), tendo em vista a baixa escolaridade e a precariedade em relação à ocupação detectada na pesquisa. Apesar de não ter sido uma escolha deliberada, a ampla maioria de mulheres (91%) reflete o que apontam as teorias sobre a influência materna no acompanhamento dos estudos dos filhos e indica elementos para os formuladores das políticas.

PARTICIPAÇÃO NA POLÍTICA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

O estudo buscou mensurar a participação dos pais em canais de discussão, fiscalização e controle social sobre a educação municipal. Bordignon e Gracindo (2009 p.159) discutem a importância do planejamento municipal da educação e do projeto político-pedagógico como forma de superar o modelo burocrático que centraliza as decisões na figura do secretário e do diretor. A ideia de democratizar a discussão desses dois elementos está fundamentada na mudança de paradigmas e criação de uma nova escola, entretanto, há barreiras colocadas por uma cultura política autoritária (hegemônica).

Nesse ínterim, é preciso situar a análise em um contexto em que 26% dos entrevistados afirmam participar de algum tipo de associação ou movimento social. A entidade mais citada por o sindicato (17%), mas deve-se relativizar o percentual, uma vez que esta participação pode significar mera filiação sindical, sem uma efetiva participação. A participação em movimentos sociais foi citada por 2%, o mesmo percentual também afirmou participar de conselhos e associação de moradores foi citada por 5%.

Nesse ínterim, ficou evidente que 71% dos entrevistados não souberam responder se o município possuía Plano Municipal da Educação (PME). Nesse caso, supõe-se que não haja circulação de informação ou investimento na participação dos pais em ações no âmbito da gestão municipal. Por outro lado, 16% apontam a existência do referido Plano o que já pode ser avaliado como uma política começa a ser reconhecida publicamente, já que se trata de uma novidade em termos da política educacional (no formato democrático que se supõe que seja feito). Além disso, desses 16% que afirmaram que existia PME, 17% afirmaram que participaram da elaboração do mesmo (este percentual representa cerca de 3% do total de pais). A análise sobre o quanto esse percentual pode ser positivo (ou não) e as causas da pouca participação devem ser objeto de uma pesquisa qualitativa que deve considerar a tradição de baixo associativismo no Brasil e uma tradição de autoritarismo que não está apenas nas práticas dos que detém o poder. O autoritarismo social (Dagnino, 2000) interpela os sujeitos em práticas e costumes

naturalizados que são óbices à democratização, como podemos verificar nos dados relativos à participação de uma forma geral.

Segundo as diretrizes da atual política, o Plano Municipal deve ser amplamente discutido em reuniões e audiências públicas para envolver toda a população, sobretudo a comunidade escolar e o poder legislativo. Para verificar esse processo, perguntamos sobre as formas usadas para discussão do Plano. Segundo os pais que participaram do plano, este foi discutido majoritariamente em reuniões nas escolas (70%). Em menor proporção foram citadas instâncias como Conselhos Municipais (32%), Conferências Municipais (5%). Embora esses percentuais não sejam elevados, podem indicar possíveis mudanças nas formas de atuação das secretarias, já que as Conferências são instrumentos relativamente novos na democratização da gestão educacional. Por outro lado, o pequeno percentual atribuído a audiências públicas (1%) pode retratar que este não é um instrumento reconhecido pelos pais⁸. Concluímos que o tema não está tão presente no debate público ou ainda não é capaz de despertar, de forma mais consistente, o interesse dos pais, entretanto, vale ressaltar que a criação dessas instâncias participativas no âmbito da gestão municipal da educação é, relativamente, recente. Nesse ínterim, vale ressaltar que a escola é o grande referencial dos pais para discussão da política educacional.

DEMOCRACIA NA ESCOLA

Em termos de democratização da gestão, a política atual (que envolve não só o MEC, mas os movimentos sociais e partidos) tem difundido a necessidade de utilização de eleições para escolha de diretores como forma de democratizar a gestão, no sentido dos ideais republicanos que contrariam interesses patrimoniais. Essa proposta também esbarra num contexto de cultura política autoritária (DAGNINO, 2000) e, mais ainda, em relações de poder no âmbito do município em que a gestão das escolas se tornou moeda de troca na lógica da política clientelista. A indicação de diretores ainda é uma prática hegemônica nos municípios pesquisados, 95% dos 264 secretários⁹ confirmaram tal prática e 83% dos pais declararam que não votavam neste processo enquanto 5% afirmaram não saber se existia eleição para diretor. Essa informação demonstra que ainda é predominante a influência política nesse processo, contrariando a política de democratização da gestão educacional idealizada pelos movimentos sociais.

Esses dados se somam às perguntas sobre conselhos escolares na definição de um quadro que demonstra o quão a gestão democrática ainda é incipiente. Para os formuladores de políticas, o conselho escolar funciona como uma ferramenta institucional que possibilita a ação dos pais nas principais discussões acerca da gestão escolar como, por exemplo, o projeto pedagógico, investimentos e ações da gestão, práticas pedagógicas, avaliação, entre outros fatores importantes. Nesse sentido, quando se perguntou sobre Conselho na escola, 33,9% confirmaram sua existência enquanto 10,1% afirmaram que não existia tal instância. Mas chama

8 Em um levantamento mais qualitativo em três municípios do Nordeste, constatamos que a participação da Câmara Municipal não se dá por falta de interesse dos vereadores, mas esse dado não pode ser generalizado.

9 Mesmo considerando que os dados dos secretários não são o foco deste trabalho esse é um dado da pesquisa que está sendo inserido para reforçar o argumento.

atenção o fato de 53,5% terem respondido que não sabia e 2,5% que não soube responder, perfazendo um total 56%.

Dos 979 pais que afirmaram existir conselho escolar, 25% (ou 245 respondentes¹⁰) participam do referido conselho, enquanto 42% (ou 404 respondentes) deste total não sabem quais assuntos são discutidos nas reuniões. Dentre os assuntos que são discutidos nos conselhos, os mais citados foram: ausência dos alunos (22%), participação dos pais (20%), prestações de contas (17%), compra de material para a escola (16%), aprovação, reprovação e abandono (13%). Mas também calendário escolar (10%); reformas na escola (9%); projeto pedagógico (7%); falta dos professores (5%) e comportamento dos alunos (4%).

Considerando o percentual de 25% dos que participam, observa-se que, segundo os pais entrevistados, os conselhos vêm discutindo tanto questões relativas ao desempenho dos alunos (aprovação, reprovação, abandono), questões administrativas (compras, prestação de contas, calendário) e disciplinares (ausências, faltas de aluno e professores). As discussões sobre ausência dos alunos e participação dos pais interpelam os pais, muito provavelmente, por estarem entre o que se convencionou como parte de suas responsabilidades. Mas já podemos identificar reflexo da política de transferência de recursos para a escola (PDDE) quando se aponta a prestação de contas e as compras como assunto discutido nos conselhos. Se os conselhos também funcionam como unidades executoras, ou com funções sobrepostas, faz sentido que esses assuntos estejam presentes na pauta das reuniões.

Para situarmos melhor os dados apresentados, verificamos que a participação dos pais em conselhos escolares representa 12% do total da amostra (reiteramos que esse dado está situado em um contexto em que 26% dos entrevistados afirmam participar de algum tipo de associação ou movimento social).

OS PAIS E O ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Em termos comparativos é importante analisar a presença dos pais em atividades pedagógicas na escola. Nesse caso, reuniões e conversas com professores foram às opções assinaladas pela grande maioria (mais de 90%). Quando perguntados se já foram ao menos a uma reunião na escola de seus filhos, 82% responderam que sim, mas isto não pode ser compreendido como um processo contínuo de acompanhamento ou participação dos pais na vida escolar e na gestão da escola dos seus filhos. Parece haver um número de pais que entram em contradição quando em outra questão 93% apontaram que vão às reuniões.

Essa presença dos pais na escola também se efetiva na regulação da disciplina, pois quase o mesmo percentual (83%) se refere aos que afirmaram que são chamados em casos de problemas desse tipo. Nesse aspecto, tem se consolidado a figura do Conselho Tutelar (citado por 9%), mesmo tendo pouco tempo de existência se mostra como um ator em potencial na gestão educacional (mesmo que atue de forma indireta).

Os pais estão mais presentes na escola quando há problemas, mas também quando

¹⁰ É importante observar que este número representa 12% do total de pais entrevistados.

as reuniões tratam da melhoria do desempenho dos alunos (citada por 90%), mas quando perguntados sobre as avaliações há maior informação sobre resultados de provas (82%) do que sobre as datas (67%) e os assuntos (61%). Alguns se contradizem já que 90% afirmaram, em outra questão, que costumam verificar o boletim das notas. O que expressa não apenas a ação da escola, mas também a vontade de saber dos pais em que há maior ênfase nos resultados finais do que ao acompanhamento do processo. Este discurso coaduna com o que tem sido propalado pelas políticas, sobre a partir da reforma “gerencialista” e alinhamento com as políticas internacionais e suas exigências de indicadores de qualidade (BONAMINO E FRANCO, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que, em geral, os pais ainda não participam de forma ativa nas instâncias de participação, dado o nível de desconhecimento de tais instâncias verificado. No caso da formulação da política municipal é maior o desconhecimento (71% não sabe sobre o Plano Municipal) do que no âmbito da escola (56%). Esse fato pode se explicar pela proximidade maior com as ações da escola do que com as da secretaria.

Mesmo quando participaram da elaboração do Plano, a atividade mais apontada foi a reunião na escola. Esse dado se soma ao fato de que a grande maioria dos pais afirma que está presente nas reuniões para tratar dos diversos assuntos e quando chamados individualmente para tratar de assuntos relativos à educação dos seus filhos. Não se trata de afirmar categoricamente o que acontece no cotidiano dessas pessoas, mas de perceber a preocupação e desejo de participação, ou se preferir, a vontade de verdade que permeia esses discursos. Assim, conclui-se que a escola é ainda o lócus privilegiado da participação dos pais.

Vale ressaltar que o percentual dos que participam dos conselhos escolares é 25% (dentre os que afirmam que ele existe), enquanto 26% do total de pais participam de alguma entidade associativa. Embora o número de pais que participam dos conselhos seja menor em termos absolutos, em termos relativos ele representa um percentual daqueles que se envolvem em instâncias de decisão. Considerando a cultura política hegemonicamente autoritária esse percentual não é desprezível. Um dado que corrobora essa tese é o fato de 12% afirmaram que votaram em eleições para diretores e 95% dos (264) secretários confirmaram que indicam os diretores. Esta forma de escolha faz a escola dependente da política desenvolvida pela gestão municipal. Nesse sentido, a gestão oscila de acordo com a contingência e casuísmo que permeiam as relações políticas.

Desta forma, concluímos que há muitos óbices à democratização da gestão educacional. Boa parte dos pais afirma que não participa, mas os motivos não foram perguntados. Podemos, no máximo, inferir, com base em outros estudos (RODRIGUES, 2009) que a força da cultura política autoritária e as sucessivas decepções impossibilitam que o horizonte de desejo inclua seu potencial de atuação para intervenção, denúncia de irregularidades e crença na mudança (PLANK, 2001). De um lado, a realidade em que o indivíduo está inserido é limitada por discursos sobre a realidade que, às vezes, os fazem reproduzir os valores (BOURDIEU, 2001)

e, que, conseqüentemente, impedem os desejos de mudança. Por outro lado, os percentuais apontam que há transformações em curso e, certa difusão dos ideais e práticas democráticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. S.; AZEVEDO, J. M. L. “O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica”. In: **Gestão da educação: impactos, perspectivas e compromissos**. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p.17-42.

AGUIAR, M. A. S.; AZEVEDO, J. M. L. **Gestão da educação: impactos, perspectivas e compromissos**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BALL, S. “Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional”. In: **Currículo sem fronteiras**. V.6, n.2, p.10-32, jul/dez 2006.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2003.

BARBOSA, M. L. de O. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 108, nov. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 jan. 2010. doi: 10.1590/S0100-15741999000300005.

BORDIGNON, G e GRACINDO, R. “Gestão da educação: o município e a escola” In: **Gestão da educação: impactos, perspectivas e compromissos**. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p.147-176

BOURDIEU, P. **Escritos de educação** (Organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani), 3ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, R. T. (org.). **AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NO CONTEXTO DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO. RELATÓRIO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA** 84f. Relatório de pesquisa, FUNDAJ, DIRETORIA DE PESQUISAS SOCIAIS, COORDENAÇÃO GERAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS, Recife, 2009.

CARVALHO, J M de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 236p.

CÓSSIO, M. de F; HYPÓLITO, A. M.; LEITE, M. CL; DALL’IGNA, MA. “Gestão Educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. In: **RBPAAE**, v.26,n. 2, p 325-341, mai./ago.2010.

DAGNINO, E. Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda da América Latina. In: ALVARÉZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (Org.) **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p 61-102.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Abril, 1978. (Coleção Os Pensadores).

FERREIRA, N. “Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades” In: **Gestão da educação: impactos, perspectivas e compromissos**. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p.147-176

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 20ª. Ed. São Paulo: Loyola, 2010.79p.

GRAMSCI, A. A formação dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. cap. 1, p.3-23.

MAINARDES, J. “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”. In: **Educ.Soc.** Campinas, v.27.94, p47-69, jan/abr2006.

PLANK, D. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed Ed., 2001. 231 p.

RODRIGUES, C. M. L. **Cultura política e Movimentos Sem-Teto: as lutas possíveis**. 2009. 364f Tese (doutorado em sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

RUSCHEINSKY, A. **Movimento de moradia e partido dos trabalhadores**. 1996. 301f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo,1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989. 103 p.

Pendentes:Pastore (Moore e Davis) 18h 24min