

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**CONSELHOS ESCOLARES EM SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA
E/OU VIOLÊNCIA: DISCURSOS DE CONSELHEIROS EM
TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS**

ANDERSON DE LIMA

SÃO CARLOS
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ANDERSON DE LIMA

**CONSELHOS ESCOLARES EM SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA
E/OU VIOLÊNCIA: DISCURSOS DE CONSELHEIROS EM
TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz.

SÃO CARLOS
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L732c Lima, Anderson de
Conselhos escolares em situações de indisciplina e/ou violência : discursos de conselheiros em três escolas públicas / Anderson de Lima. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
96 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

1. Conselho Escolar. 2. Gestão democrática. 3. Indisciplina e/ou violência na escola pública. 4. Concepções. 5. Discursos e Procedimentos. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Anderson de Lima, realizada em 23/02/2016:

Profa. Dra. Maria Cecilia Luiz
UFSCar

Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
UFSCar

Profa. Dra. Debora Cristina Fonseca
UNESP

Dedico este trabalho

A minha mãe, Maria, que apesar de tudo sempre esteve ao meu lado incondicionalmente. Força e coragem que são exemplo para minha vida.

Ao meu sobrinho Vinícius, alegria e entusiasmo na beleza de ser criança que, espero, possa viver em um mundo melhor.

Aos meus professores, todos, exemplos que procuro seguir diariamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me guiado e fortalecido diante dos obstáculos da vida.

Agradeço a minha mãe que sempre foi forte e sábia, amorosa e firme, sempre na medida certa, sempre nos momentos necessários.

Aos meus amigos queridos de perto e de longe sem os quais a vida não seria sequer possível, quanto mais a realização desse trabalho. Também às amigas da UFSCAR, por todo o aprendizado que tivemos juntos.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, pelo aprendizado valioso que levarei comigo por toda a vida.

A experiência é o nome que damos aos nossos erros.

Oscar Wilde

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo analisar os discursos de conselheiros escolares, frente a situações de indisciplina e violência na escola, bem como o funcionamento do próprio Conselho Escolar (CE). O estudo foi realizado com base em perspectivas teóricas e também de investigação empírica, em três escolas públicas do interior de São Paulo sendo duas estaduais e uma municipal. Caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, com utilização de dois instrumentos metodológicos: análise documental, atas das reuniões do CE, no período de 2012, 2013 e 2014 e entrevistas individuais, no ano de 2014, com representantes de diferentes segmentos do CE: diretor; professor; funcionário; pai ou responsável e aluno. Traçamos duas categorias de análises: o delineamento das concepções sobre o próprio CE e sobre o seu funcionamento; e o que se entende por indisciplina e violência na escola e as deliberações sobre essas situações apresentadas pelo colegiado nas escolas pesquisadas. Nossa hipótese de que tanto os conselheiros escolares como os educadores, em geral, têm grandes dificuldades em tratar as questões de indisciplina e violência na escola, principalmente de forma democrática, foi balizada pelos dados. Não tivemos a pretensão de generalizar nossas análises para um país que possui extensão continental e grandes diferenças e diversidades – afinal os conselheiros escolares participantes eram moradores de duas cidades do interior de São Paulo –, mas, podemos concluir, ao ouvirmos seus discursos, que essa dificuldade era fruto de duas concepções que devem ser superadas: certa acomodação por parte dos educadores e conselheiros que conduziam as mesmas práticas escolares tradicionais referentes a indisciplina e a violência, que nunca eram questionadas, simplesmente, por não se ter algo de novo para substituir o que já se faz há muitos anos; e uma negligência por parte da escola, que é a falta de oportunizar debates e reflexões mais aprofundados (tanto individuais quanto coletivos) sobre o assunto, comprometendo todos aqueles que estão envolvidos com ela.

Palavras-chave: Conselho Escolar; Gestão democrática, Indisciplina e/ou violência na escola pública; Concepções, Discursos e Procedimentos.

ABSTRACT

This investigation aims to analyze the discourses of school counselors on how to cope with indiscipline and violence at school, as well as the operation of the School Board (SB) itself. The study was carried out from theoretical perspectives, and also from empirical investigation, in three public schools from São Paulo state, two of which are state schools, and one is a municipal school. It is characterized for being a qualitative study, using two methodological instruments: documental analysis (minutes of the SB meetings) from 2012 to 2014, and individual interviews conducted in 2014 with representatives from different segments of the SB (principal; teachers; parent staff member guardian, and student). Two categories of analysis were drawn: the outline of conceptions about the SB itself and its operation; and what is understood by indiscipline and violence at schools, and the discussions about these situations presented by the collegiate at the surveyed schools. The hypothesis that both school counselors and educators in general have great difficulty in dealing with issues of indiscipline and violence at school, especially in a democratic way, was proven. There was no pretension in generalizing the analysis to a country with continental scope, and huge differences and diversities - after all, the school counselors were living in two cities in the interior of São Paulo - but, by listening to their speeches, it is possible to conclude that this difficulty was the result of two concepts that must be overcome: certain accommodation from some educators and counselors that led to same traditional school practices related to indiscipline and violence, which were never questioned simply because there is not anything new to replace what is already done for years in a row; and certain negligence by the school, which is the failure to create opportunities for further discussions and reflections (both individual and collective) about the subject, committing all those involved with it.

Keywords: School Board; Democratic management, Indiscipline and/or violence at public schools; Concepts, Discourses, and Procedures.

Lista de Abreviaturas e Siglas

AD – Análise do Discurso

APM – Associação de Pais e Mestres

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CE – Conselho Escolar

EaD – Educação a Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PMEC – Professor Mediador da Escola e Comunidade

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEE – Secretaria Estadual de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONSELHO ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA	15
1.1 A instituição escolar e o(a) diretor(a): administração ou gestão escolar?	15
1.2 Gestão democrática no Brasil e no estado de São Paulo: Conselho Escolar e a participação colegiada	20
2 VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA: CONCEITAR PARA COMPREENDER MELHOR	31
3 PERCURSO METODOLÓGICO	41
3.1 Procedimentos metodológicos	41
3.2 Escolha das escolas e das entrevistas	44
3.3 Análise do discurso como metodologia de trabalho	45
4 – REGISTROS ESCRITOS DOS CONSELHOS ESCOLARES E DISCURSOS DE SEUS CONSELHEIROS	50
4.1 Atuação do Conselho Escolar segundo o discurso dos conselheiros	52
4.2 Situações de indisciplina e violência na escola: concepções dos conselheiros	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
APÊNDICE	93

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma trajetória formativa e profissional que teve início em 1997, quando fui exercer a carreira do magistério como professor eventual, recém formado no curso de Magistério de nível médio, no município de Rio Claro em São Paulo. Nesse mesmo ano, matriculei-me no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Rio Claro e, paralelamente ao curso, busquei caminhos que pudessem me oferecer a possibilidade de estabilização profissional a fim de garantir a continuidade dos meus estudos. Desta forma, em 1998, via concurso público, comecei a lecionar como professor efetivo no município de Santa Gertrudes (SP), atuando então, por cinco horas em uma escola pública de Ensino Fundamental (antiga 1ª à 4ª série) de uma escola municipalizada. Lá amadureci e fui, gradativamente, me familiarizando com o espaço escolar, suas rotinas, seus fazeres e suas indagações.

Posso afirmar que minha prática esteve sempre permeada pela formação acadêmica, pois ao terminar a graduação em Pedagogia (2000) já me inscrevi em um curso de especialização em Alfabetização, que durou um ano. Ao término dessa última formação, em 2002, ingressei, também via concurso público, na rede municipal de Rio Claro. Passei, a partir desse momento a lecionar no período da manhã no município de Santa Gertrudes, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa turma multisseriada onde permaneci por mais quatro anos, e em Rio Claro com as crianças do ensino fundamental regular. Com essa experiência aprendi muito sobre educação e vida, com trabalhadores e donas de casa que buscavam sua escolaridade. Para conciliar horários e atuar em duas redes municipais de municípios diferentes, trabalhei com Ensino Fundamental I na escola Jardim das Palmeiras-CAIC, onde mais tarde atuei como professor da EJA II e vice-diretor.

Foi em 2003, ainda trabalhando nas duas cidades, que ingressei no curso de Licenciatura em Letras nas Faculdades Claretianas de Rio Claro (SP). Ficar sem estudar parecia ser muito difícil e a possibilidade de uma nova graduação me pareceu oportuna. Durante os quatro anos de graduação trabalhava o dia todo e estudava a noite, formando-me em 2006.

Foi nesse ano (2006), que vivenciei função fora da sala de aula e atuei como coordenador pedagógico em uma escola do município de Santa Gertrudes, mas sempre lecionando concomitantemente em Rio Claro. Durante esse período, como coordenador pedagógico, trabalhei diretamente com alunos da EJA e vivenciei as mais variadas situações de indisciplina e

violência na escola. Lá me deparei com uma realidade instigante e que ao mesmo tempo me desafiava na medida em que tive que lidar com contextos muito diversos no dia a dia da função, seja com professores, com alunos, em busca de parcerias ou em situações de embates.

Em 2008 passei a lecionar dois períodos em Rio Claro, como professor efetivo. Naquele ano, pela formação que tinha, pude ampliar minha jornada e lecionei a noite também, na EJA II (5ª a 8ª séries) na disciplina de Português. Mais uma vez me deparei, agora como professor, com as mais diversas situações de indisciplina e violência, tendo, em muitos casos, participado do Conselho Escolar das escolas. Em vários momentos fui chamado a participar de reuniões do colegiado deliberando sobre alunos indisciplinados e violentos. Percebia o modo como se davam as reuniões e o modo como o Conselho Escolar era conduzido sem, no entanto, desenvolver uma reflexão mais profunda sobre sua função ou sobre o meu papel como membro daquele grupo. Foi em 2010, quando passei a exercer a função de vice-diretor de escola, em Rio Claro, que tive a oportunidade de participar de um curso de formação sobre a importância dos Conselhos Escolares, na Secretaria Municipal de Educação, e comecei a estudar e refletir sobre o tema.

Posteriormente realizei o Curso de Extensão de Formação Continuada em Conselhos Escolares, na modalidade de EaD (Educação à Distância), oferecido pela UFSCar e mais tarde me tornei formador a distância desse curso. Quando comecei a refletir, em conjunto com vários técnicos de Secretarias de Educação de vários estados brasileiros sobre os Conselhos Escolares tive a oportunidade de aprofundar conhecimentos e entender a importância da atuação desse colegiado em uma gestão democrática da escola.

Como vice-diretor vivenciei, no período noturno, em uma Escola Municipal situações de indisciplina e violência envolvendo alunos e professores. Nessa mesma época conheci a realidade das redes de atendimento aos jovens e suas burocracias. Nesse meio tempo, comecei a lecionar no Ensino Superior, em uma faculdade privada em Rio Claro e, também, a cursar a especialização em Teorias Linguísticas e Ensino, da UNESP de Araraquara, onde pude aprofundar estudos na área, realizando um curso de um ano e meio.

Em 2012, me efetivei, por meio de concurso público, como diretor de escola em Rio Claro e solicitei exoneração dos meus cargos de professor na rede pública. Fiquei atuando diretamente com a gestão escolar e continuei como docente apenas no Ensino Superior.

Minha trajetória profissional e formativa acabou me levando a Pós-Graduação, mestrado acadêmico, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar. Iniciei o mestrado

em 2014, e a possibilidade de investigar sobre Políticas Públicas e Gestão Democrática nos contextos escolares foi um incentivo na produção deste trabalho de pesquisa. Mais do que uma possibilidade de estudo, sinto uma grande necessidade de pesquisar e descobrir novos conhecimentos que fundamentem minha atuação como gestor escolar.

Outro fato que originou esta investigação foi, em 2013, comecei a fazer parte do grupo de pesquisa interinstitucional (abrangendo a UFSCar e a UNESP de Rio Claro), denominado: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação e Direitos Humanos (GEPEPDH), com apoio do CNPq (Edital Universal). O grupo busca pesquisar e faz reflexões sobre estudantes considerados autores de violência que resultaram em um projeto de estudo nomeado *Trajetória de alunos protagonistas de violência*. A proposta do grupo é de entender as questões relativas à violência na juventude, com perspectivas de mapear e analisar trajetórias de alunos identificados como indisciplinados e/ou violentos tanto na escola como fora dela. No ambiente escolar, averígua-se se espaços coletivos e supostamente democráticos, como o Conselho Escolar e outros colegiados, colaboram nas decisões de criminalização dos estudantes. E, fora dele, em processos criminais, quando esse jovem – em conflito com a lei – responde a processo judicial.

Acredito que hoje, o Brasil vivencia a democratização da escola, mas ainda esbarra na necessidade urgente de democratizar os meios de participação dentro dela, principalmente daqueles que nela são parte fundamental: os estudantes.

As vivências formativas decorrentes da atuação como formador a distância do curso de Conselhos Escolares, como já foi mencionado, trouxeram a percepção de que existem escolas que vêm buscando de forma processual, em espaços coletivos, a participação de todos, de maneira a atender a todos os jovens brasileiros indistintamente, com vistas a constituir uma gestão democrática. Os Conselhos Escolares tornaram-se um importante aliado na perspectiva da gestão, como processo democrático e, acredito, necessitam de momentos de reflexão sobre suas funções e ações efetivas, para não ficarem alijados dessa demanda, ou renegados a se tornarem uma formalidade burocrática dentro da escola.

Assim, na perspectiva de uma escola democrática e participativa, indagamos: qual o papel do Conselho Escolar nos seus processos de gestão? Como esse colegiado identifica e lida com os estudantes considerados indisciplinados e/ou violentos no contexto do acesso à educação formal e da participação no interior da escola pública?

Como já foi dito, a escola passou a ser acessível a todas as crianças e jovens brasileiros e com essa democratização do ensino houve, também, uma diversificação muito grande do público que adentrou a ela, fazendo-a um lugar de e para todos. Em decorrência dessas diferenças, crianças, jovens e adultos convivem de forma nem sempre pacífica, enfrentando os mais diferentes tipos de tensões. Aqueles estudantes que contradizem as regras, muitas vezes, são vistos como transgressores e, na visão de educadores trazem os mais variados problemas e dificuldades no processo de escolarização e no próprio funcionamento da escola. Apesar dessa democratização da escola ter propiciado uma população diversa em seu ambiente, percebe-se que muitas crianças e jovens estudantes ainda não possuem voz e nem meios para participarem de suas deliberações, eles não têm espaços para se exporem e/ou serem ouvidos nos diferentes aspectos que envolvem seus processos formativos.

Acreditamos, desta forma, que o CE é um dos colegiados que possui uma estrutura de representação democrática e participação de diferentes segmentos, por isso pode propiciar a compreensão das situações e vivências dentro e fora da escola, entendimento esse que se constrói a partir de pontos de vistas diversificados das diferentes culturas que compõe o mosaico escolar. Nossa hipótese, nesse contexto, é a de que os educadores, em geral, têm tido dificuldade de tratar as questões de indisciplina e violência na escola e, conseqüentemente, os conselhos escolares por diversas razões – inclusive, por não conseguirem atuar satisfatoriamente, de forma democrática – também, não conseguiam enfrentar tais situações de conflitos.

Foi nessa perspectiva que surgiu esta investigação, com um objetivo geral: analisar as concepções de conselheiros escolares (um representante de cada segmento), por meio dos seus discursos, frente a situações de indisciplina e violência na escola, bem como o funcionamento do próprio CE. Utilizamos como instrumentos metodológicos a análise documental, por meio de registros das atas de três escolas – sendo duas estaduais e uma municipal – em duas cidades diferentes do interior de São Paulo, durante os anos letivos de 2012, 2013 e 2014; e entrevistas com os membros dos diferentes segmentos do CE (três diretoras; duas professoras e um professor; duas funcionárias e um funcionário; um pai de aluno e duas mães de alunos e dois alunos e uma aluna – maiores de 18 anos de idade).

A dissertação foi estruturada da seguinte forma: na primeira seção tratamos do referencial teórico que embasa a atuação dos Conselhos Escolares tendo, para isso, abordado as concepções de administração e gestão escolar como conceitos determinantes da Gestão Escolar e do

Conselho. Na segunda seção buscamos delinear alguns possíveis entendimentos sobre indisciplina e violência na escola partindo do pressuposto de que a compreensão desses conceitos pode, de forma decisiva, influenciar na atuação dos conselheiros escolares nos casos de indisciplina e violência na escola. Na terceira seção apresentamos os procedimentos metodológicos de modo a explicitar nossa trajetória de pesquisa e referenciar os caminhos que nos levaram aos dados empíricos bem como a sua análise. Por fim, temos na quarta seção a análise dos dados empíricos coletados, em que buscamos, por meio de nosso referencial teórico, compor um panorama de pesquisa capaz de responder ao objetivo e problema propostos. As considerações finais estão delineadas na perspectiva de uma síntese da trajetória e dos resultados obtidos, buscando traçar entendimentos e desdobramentos deste trabalho.

1 CONSELHO ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Tendo como objetivo analisar concepções de conselheiros escolares frente a situações de indisciplina e violência na escola, bem como o funcionamento do próprio Conselho Escolar nas escolas públicas, tornou-se necessário buscar um arcabouço teórico que possibilitasse a compreensão desse colegiado, sua origem e função, além dos aspectos que envolvem a sua ação no contexto escolar. Inicialmente discutimos os conceitos de administração e gestão escolar com propósito de referendar modos diferenciados de entender a organização escolar, com vistas a delinear aspectos relacionados à gestão democrática da escola. Nesse contexto, articulamos a perspectiva da democracia na instituição escolar com a função do CE, obtendo assim fundamentos que subsidiem um melhor entendimento desse colegiado.

1.1. A instituição escolar e o(a) diretor(a): administração ou gestão escolar?

Acredita-se que o CE por ser um dos locais de participação da comunidade na gestão da escola pública deve ter um funcionamento democrático no esforço de garantir que todos os cidadãos possam, de fato, participar dos processos decisórios que envolvem a instituição escolar pública. Para que isso ocorra não basta simplesmente compor o CE, mas faz-se necessário ter na escola uma perspectiva de gestão democrática. Essa gestão deve propiciar mudanças dentro dos espaços escolares, com características mais reflexivas, com o romper de regras e normas rígidas demais, proporcionando maior entendimento a respeito do que seja participar e a importância de trabalhar de forma coletiva.

Como utilizamos na dissertação o conceito de “gestão escolar” é importante entendermos de forma conceitual a perspectiva dos termos “administração” e “gestão” que devem ser repensados a partir dos seus diferentes significados conforme vemos na literatura educacional.

O termo administração até recentemente associava-se ao planejamento, a direção, a coordenação e ao controle, sendo o “critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (SANDER, 1995, p.43). Como afirma Ganzeli (2005):

(...) a ênfase da administração para o desenvolvimento ganhou força no período pós-guerra, prevalecendo a concepção da organização como um sistema aberto, influenciada pelo ambiente social e político (GANZELI, 2005, p.15).

A busca pela eficiência e eficácia caracteriza a administração a partir dos princípios da qualidade e com foco no desenvolvimento. Historicamente as teorias da administração, embora já evoluídas, não abdicam do princípio da autoridade tendo “como pressuposto básico a existência do binômio superior-subordinado.” (DIAS, 2001, p. 269).

Para o Brasil a concepção democrática de administração, na esfera pública, esteve profundamente prejudicada ao longo do período de regime militar deixando a sociedade civil alijada de qualquer participação na construção de políticas públicas e do próprio controle social do Estado, sem nenhuma perspectiva de transformação nas estruturas autoritárias tendo em vista a prevalência do Executivo sobre o Legislativo (FONSECA, 2001). Nesse sentido Ludwing (2009) retoma, no âmbito da educação enquanto esfera pública, a perspectiva da administração:

A administração escolar, em várias partes do mundo, particularmente no Brasil, durante muitas décadas, baseou-se num estilo burocrático. Como muitos sabem, a burocracia tem por características a nítida definição de cargos, o estabelecimento de uma hierarquia onde cada nível possui uma dose de autoridade e responsabilidade bem delimitada, a existência de normas previstas em documentos legais norteadoras de todos os atos oficiais, a predominância da impessoalidade e da racionalidade nas relações entre os indivíduos e a rotinização das atividades diárias. Neste conjunto destaca-se a figura de um dirigente principal que produz decisões necessárias de maneira solitária ou através da consulta de assessores imediatos. A evidente centralização do poder tende a favorecer a disseminação do autoritarismo (LUDWING, 2009, P.9).

Segundo Bruno (2003), hoje o conceito moderno de administração não se caracteriza tanto pela coerção e a manipulação, oriundas da Teoria Clássica e de Relações Humanas, mas, acima de tudo, pelo dirigismo que se sustenta nas práticas da motivação, cooperação e integração.

As tendências modernas da administração constroem um olhar sobre a sociedade entendida como um conjunto complexo de tarefas sociais a realizar, marcadas por múltiplos objetivos e envolvimento de muitos trabalhadores que demandam formas de administração mais complexas (PARO, 2005). Nessa mesma perspectiva, o enfoque do burocrático racional na administração é defendido devido a necessidade de concretizar atividades grupais, de organização e execução de tarefas que envolvem várias pessoas. Para o autor Paro (2005) a administração burocrática busca sua legitimação quando acredita que é sua função “desenvolver processos especiais para a aplicação do esforço organizado em proveito da tarefa do grupo.” (PARO, 2005, p.179).

O conceito administração vem sendo entendido como uma atividade indispensável à vida do homem. A priori, essa concepção está sempre relacionada ao uso de recursos disponíveis empregados de forma econômica para o alcance de objetivos dos seres humanos. Isso, segundo Paro (2005), remete o termo de administração como aquele que compreende a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2005, p. 18).

Para Costa (1998), a partir das décadas de 1970 e 1980, diversos países adotaram políticas públicas que possibilitavam a abertura de espaços e processos de descentralização dos sistemas educativos e valorização das escolas como unidades organizacionais de decisão, chamando para si uma responsabilidade de caráter social e de atenção da própria sociedade sobre a instituição-escola. Esse movimento acabou obrigando as escolas a buscar uma autonomia que, até então, não era tida como necessária.

O conceito de gestão educacional, a partir da década de 1990, tem englobado a gestão desde órgãos superiores como secretarias de educação e seus sistemas de ensino até a escola numa perspectiva de aproximação entre as diferentes instâncias administrativas. A partir de um novo paradigma que envolve a tomada de decisões de modo mais compartilhado, conforme afirma Lück (2006):

(...) gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometidos com os princípios e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões e efetivação de resultados) autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de resultados) (LÜCK, 2006, p. 35-6).

Desse modo a gestão educacional passa a ser caracterizada preponderantemente pela ação coordenada e desenvolvida no interior das organizações, dos sistemas de ensino, observando seu aprimoramento.

No Brasil, contrário a esse discurso da gestão democrática (amparada pelos movimentos sociais) existia um modelo centralizador do Estado, constituído durante o regime militar, que com essas iniciativas descentralizadoras passaram a ser defendidas como estratégias de democratização da gestão estatal e as “perspectivas participativas e democráticas tornaram-se

plataformas dos partidos de oposição ao regime militar, que se elegeram a partir de 1982” (ADRIÃO, CAMARGO, 2007, p.1).

Assim, segundo Fernandes (2009):

A gestão democrática que, no quadro das reformas educacionais, está relacionada com a ideia de gerenciamento, ou de execução de políticas, foi bandeira de luta dos educadores, contra a ditadura militar, na década de 1980. No entanto, o termo gestão utilizado pelos educadores não era o “management”, das empresas privadas, mas um termo que se contrapunha à administração burocrática, centralizada, autoritária e tecnocrática. Esperava-se que uma escola, nos termos da gestão democrática, estivesse inserida em uma estrutura de ensino horizontal e tivesse autonomia administrativa, financeira e pedagógica, bem como direção colegiada (FERNANDES, 2009, p. 57).

Nesse sentido, Dias (2001), conceitua o termo gestão por aquele que envolve a “condução dos destinos de um empreendimento, levando-o a alcançar seus objetivos” (p.268). Nesse contexto, a gestão passa a ser considerada, junto com a autogestão e cogestão, como aquela que deve gerir pelo princípio da participação, em que a autoridade é compartilhada. Segundo Motta apud Martins (2002) consiste da “prática de reuniões periódicas entre patrões e trabalhadores, entre administradores, funcionários e trabalhadores, entre unidades organizacionais e entre níveis hierárquicos em geral” (p. 203). Para Riscal (2009):

O sentido que hoje é adotado no campo do trabalho para o conceito de gestão constituiria uma ressignificação do conceito de autogestão. Teria sido adotado para traduzir o termo inglês *management* em substituição ao de gerenciamento, no intuito de atenuar o caráter hierarquizante e centralizador que este termo parecia possuir (RISCAL, 2009, p. 63).

Para Martins (2002) a formação de comissões eleitas por período determinado de tempo propiciou formas mais avançadas de participação nas quais, por meio da cogestão, aumenta a influência dos trabalhadores nas decisões a serem tomadas. Nessa perspectiva, a cogestão se interliga diretamente ao princípio da codecisão em que a concordância das partes é decisiva e a busca pelo equilíbrio de poderes e a participação dos segmentos (seja da empresa ou da escola) é condição preponderante (FONSECA, 2001). Assim, ainda segundo o autor,

[...] a administração colegiada pressupõe a participação da comunidade nas decisões do processo educativo e representa instância coletiva de tomada de decisões e de análise dos problemas da escola [...] (FONSECA, 2001, p.18).

De outro modo, a autogestão, caracteriza-se por um processo em que o próprio cidadão administra suas organizações, instituições ou empresas constituindo-se de um grupo em que os membros governam entre si.

Numa organização de autogestão a coletividade exerce os poderes de governo, por meio da ação direta, assim como o processo de gestão da escola deve estar fundamentada no seu projeto pedagógico (FONSECA, 2001, p.18).

O termo gestão, para Dias (2001), abarcaria indispensavelmente atividades de planejamento, direção, organização e coordenação tornando, nessa perspectiva, a administração estaria contida na própria gestão. Já, segundo Cassassus (2002), o conceito de gestão envolveria a elaboração e execução de um plano, ao invés da mera execução de uma orientação, de origem centralizada.

Bordignon (2001), contudo, ressalta a utilização desses dois termos ora com significados iguais, ora diferentes:

Gestão ora é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, e outras vezes, apenas com o propósito de politizar a ação administrativa; às vezes aparece com uma conotação neotecnista e como sinônimo de gerência e, em muitos momentos, como uma nova alternativa para o processo político-administrativo da educação (BORDIGNON, 2001, p.147).

Ao retomar, a partir do contexto educacional no Brasil, vários autores compreendem a administração e a gestão como termos antagônicos (PARO, 2005). O conceito de gestão mais difundido, fundamentado na universalização dos princípios gerais da administração, provém de procedimentos administrativos clássicos da empresa capitalista na escola, pautando-se na concepção de eficiência e produtividade. Concepções utilizadas na empresa se estendem à escola a partir dos meios administrativos análogos aos dois ambientes. Outra perspectiva, com visão oposta, está em negar completamente a organização burocrática na escola. Tais posicionamentos se interpõem numa indissociabilidade em que a universalidade de uma administração de caráter capitalista, atribui à administração (em oposição as forças sociais) o autoritarismo e a dominação.

Dada a forte conotação técnico-gerencial do termo administração e o componente político, próprio da educação, os termos administração e gestão da educação utilizados, em geral, como sinônimos, abriram espaço para que fosse privilegiado o uso do termo gestão da educação,

“caracterizando um processo político-administrativo contextualizado, que organiza, orienta e viabiliza a prática social da educação.” (BRASIL, 2004b, p.21).

Segundo Ganzelli (2005), as transformações nas relações de trabalho decorrentes da globalização da economia e difusão da ideologia neoliberal reorientaram, nos anos 1990, a finalidade da educação. Numa perspectiva mais ampla de entendimento das concepções atreladas aos termos gestão e administração, percebe-se a sobreposição do primeiro termo sobre o segundo.

Nesta investigação optou-se pela utilização do termo gestão, entendido como atendimento de interesses e necessidades de pessoas e grupos com o compromisso de construção de novas formas de alcançar objetivos que se propõem. Mesmo em contexto com fortes marcas burocráticas e em meio a determinantes sociais e políticos associados à educação pública mais recente, entendemos a gestão como um conceito mais amplo em que a participação coletiva, coparticipação e a codecisão se constituem como parte importante dos processos educacionais e escolares.

1.2 Gestão democrática no Brasil e no estado de São Paulo: Conselho Escolar e a participação colegiada

No Brasil República, podemos afirmar que antes de 1988 poucas foram as modificações em favor da democratização da escola pública. Durante longo tempo, a educação (de modo geral) permaneceu voltada somente para os interesses da elite – como forma de garantir o poder –, tendo uma concepção patrimonialista de Estado. Essa perspectiva foi mantida e cristalizada durante a Segunda República (1930 a 1936) quando o país se viu parte de um mundo capitalista, tendo apenas dois momentos com caráter renovador: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a Constituição de 1934 que dispôs, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Ainda no Estado Novo, nos períodos entre 1937 a 1945, aconteceram grandes retrocessos na educação brasileira, um deles, por exemplo, quando foi instituído que a gratuidade e a obrigatoriedade fossem apenas ao ensino primário. Nessa perspectiva o Estado se ausenta do seu dever para com a educação e, mais que isso, define uma concepção de escolaridade dividindo o ensino secundário entre: educação para intelectuais, ensino superior (classes sociais

economicamente mais favorecidas) e educação para trabalhadores manuais, ensino profissional (classes sociais economicamente menos favorecidas).

De 1946 a 1963, com a Nova República outorgou-se uma Constituição que garantiu a educação como um direito de todos e, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 4.024/1961. No entanto, nos espaços escolares a construção da democracia ainda não era possível, visto que a escola não possuía autonomia, não possibilitava participação da população nas decisões referentes à educação de seus filhos, e o poder permanecia centralizado nas mãos do Estado, representado de forma leal pelo diretor de escola com caráter fortemente burocrático e legal.

Da mesma forma, as escolas públicas do Estado de São Paulo até 1965/1966 obtinham suas decisões administrativas por meio das “Congregações”¹, com concepção consultiva. Essas congregações eram compostas pelo diretor, professores efetivos e especialistas de educação. Mais tarde, pressionadas pela difusão teórica do campo e das necessidades administrativas, principalmente com a evidencia da laicidade do ensino, esta denominação modifica-se para conselho de professores. Segundo Luiz, Barcelli e Montemor (2012)

Na década de 1970, especialmente na capital paulista, surgem e amadurecem comissões de fábrica e de populares que se aliam, se expandem e se organizam, alargando-se os horizontes, os movimentos sociais e os sindicatos (criados na década de 40) começam a ganhar espaço na luta em prol de melhores condições de vida, de direitos e da vida democrática. No final desta década, portanto, se estruturam dois tipos de “conselhos”, os “populares” para negociações com o poder público e os “do poder executivo” para intermediar suas relações com estes movimentos sociais e organizações populares (LUIZ, BARCELLI e MONTEMOR, 2012, p. 120-121).

Neste interim surge também em São Paulo os conselhos de escola, denominação que veio dessa perspectiva de fábrica, conceito que é explicitado no Caderno 1 do Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004a):

O uso da expressão *Conselho de Escola* encontraria seu antecedente na experiência dos conselhos de fábrica, na experiência autogestionária dos movimentos socializantes do início do século XX na Rússia, Itália, Alemanha e outros, que situavam o poder de decisão nas corporações que o constituíam. Nesse sentido, a expressão *Conselho de Escola* assumiria um significado autogestionário, o que, em tese, expressaria melhor a gestão democrática, não estivesse implícito um componente reducionista, limitador da escola às suas concepções internas.(BRASIL, 2004a, p. 36)

¹ Etimologicamente, nomeadas por Estado influenciado pela Igreja Católica Romana.

Em decorrência das reivindicações do professorado paulista, em 1977, esse tipo de colegiado no Estado de São Paulo passa a denominar-se **Conselho de Escola**, ainda com caráter consultivo, mas com sua composição modificada, sendo agora formado por professores de 1ª a 4ª série (eleitos por pares), alunos de 2º Grau, de pais representantes da Associação de Pais e Mestres (APM).

Em 1985, o Brasil assume uma forma de governo democrática e finaliza seu período militarista. Segundo Luiz, Barcelli e Montemor (2012),

No Estado de São Paulo, novas lutas e novas vitórias dos movimentos sociais, especialmente dos educadores durante o governo Franco Montoro, leva a promulgação do Estatuto do Magistério - Lei Complementar Estadual Nº 444 (de 27/12/1985) que, além de modificações na carreira, reestrutura também o Conselho de Escola dando-lhe atribuições mais amplas afirmando seu caráter “deliberativo” e ampliando sua representatividade, observando em sua composição 50% de alunos e pais, 40% de docentes e 5% de especialistas (LUIZ, BARCELLI e MONTEMOR, 2012, p. 121).

Na vanguarda, a Secretaria Estadual de Educação (SEE), organiza esse colegiado por meio do Comunicado de 31/03/1986, com “Orientações para Instalação e Funcionamento dos Conselhos de Escola” para todas as instituições públicas paulistas. Assim, o conselho de escola torna-se um colegiado pioneiro no que se refere as propostas de políticas públicas participativas, por meio da representatividade de diferentes segmentos das comunidades escolar e local, com caráter representativo e poder de decisão sobre os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola. Possuía de forma legal uma natureza deliberativa e consultiva, além de aspectos normativos e propositivos.

Em 1988, com a Constituição Federal Brasileira, institui-se um marco legal da gestão democrática na história da educação brasileira, definindo-se os princípios do ensino público brasileiro. Essa Constituição, segundo Ramos e Fernandes (2010), trouxe pela primeira vez na história nacional a gestão democrática do ensino público para o plano legal.

Segundo Riscal (2009), o estabelecimento de meios legais e institucionais de participação política e ações voltadas à participação social estão diretamente vinculados à essa concepção de gestão democrática da educação. Essa participação, segundo a autora, está vinculada diretamente à formulação de políticas educacionais, seu planejamento, a tomada de decisões e a definição sobre recursos financeiros. Tal participação vai além da democratização do acesso e da permanência voltados à universalização do ensino envolvendo também a difusão de estratégias

democratizantes e participativas que reconheçam e valorizem a importância da diversidade política, social, cultural nos contextos locais, regionais e nacional.

Apesar disso, é preciso considerar, conforme afirmam Conti e Silva (2010), que as relações entre Estado e sociedade não se democratizaram de forma instantânea devido a herança trazida de décadas precedentes marcadas por forte autoritarismo centralizador. Mesmo assim, a partir da nova legislação nascem condições de participação nas decisões no interior das instituições, dando lugar a novas formas de ação dos sujeitos, inclusive pela criação dos Conselhos Escolares. Como já apontaram Conti e Luiz (2007):

Por fim, seja do ponto de vista da construção de um novo indivíduo ou do novo papel do Estado, a educação se coloca, de maneira muito intensa, como prioridade. Isso envolve, segundo os discursos oficiais de organismos internacionais e dos Estados nacionais, a criação de uma mobilização social em favor da educação. Passa-se a falar em gestão democrática, princípio inclusive consagrado em lei, que tem a ver com a abertura das escolas à comunidade. E é nesse contexto que aparecem os conselhos de escola, vistos como um meio de viabilizar a abertura da mesma a fim de torna-la mais eficiente diante dos desafios da sociedade moderna contemporânea (CONTI; LUIZ, 2007, p.1).

Neste contexto, salienta-se a importância dos Conselhos de Escola para a estruturação e implementação da gestão democrática nas escolas públicas, confirmado em 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Artigo 53, que é de direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico e a participação da definição das propostas educacionais.

Em consonância com esses direitos legais, a Secretaria Estadual de Educação paulista publicou um Comunicado em 10/03/1993 que trata das “Orientações sobre Eleições dos Membros do Conselho de Escola” e organiza o processo democrático dessa escolha de representantes dos segmentos da unidade escolar. Esses movimentos do Estado de São Paulo e do governo federal, em favor da implementação do Conselho Escolar, apressou a capital paulista que o tornou obrigatório desde 1994.

Nessa trajetória de mudanças, do ponto de vista legal, de implementação de princípios relacionados à gestão democrática, o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 assim como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 trouxeram menções significativas a tais princípios no ensino público, principalmente, no que se refere à existência de conselhos escolares, com participação das comunidades escolar e local. Ainda segundo Conti e Silva (2010):

[...] o aparecimento dos conselhos escolares nas décadas finais do século XX deve ser comemorado como evento denotativo da profunda ânsia pela constituição de uma sociedade – e de uma escola pública – justa, democrática e que atenda aos interesses das maiorias (CONTI; SILVA, 2010, p.60).

Contextualizando estes preceitos legais o Conselho de Educação do Estado de São Paulo, em 20/03/1998, publicou o Parecer nº 67, sobre “Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais” onde afirma, em seu Artigo 7º, que a gestão democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma que possa garantir o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assegurando, entretanto, padrão adequado de qualidade do ensino ministrado.

Ao ser reafirmado com a LDB nº 9394/96, os princípios da gestão democrática da educação pressupõem, assim, um processo de reconstituição dos processos de participação e decisão referentes ao universo escolar público. A educação aparece, nesse contexto, como um dos principais espaços de luta pela redemocratização movida pelos diferentes segmentos sociais, conforme afirmam Conti e Silva (2010), como um direito constitucional e dever do Estado.

É pela participação dos membros de uma dada comunidade, ao assumir o poder de exercer influência na dinâmica particular de uma unidade escolar que se concretiza o processo participativo. Para Lück (2000), “(...) o foco dessa ação resulta da competência e da vontade de compreender, decidir e agir, em torno de questões que lhes são afetas” (p.17).

Segundo Bruno (2003), a descentralização administrativa da escola, inclusive de seus recursos financeiros, coloca-se como condição fundamental para que se possa garantir uma maior capacidade de adaptação da escola às condições próprias dos locais em que estão estabelecidas, sem riscos em seu sistema. As responsabilidades dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais aumentaram, exigindo, conseqüentemente, maior participação e tomada decisão de forma consensual no esforço de garantir a “prevenção de conflitos e resistências que possam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias” (Idem, p. 40).

Riscal (2010), afirma que a gestão democrática da escola pública, diretriz política bastante atual, está diretamente associada à ideia:

[...] segundo a qual a participação política da população tem papel fundamental na formulação de políticas educacionais, no seu planejamento como na tomada de decisões quanto ao que diz respeito à definição de onde, quando e como utilizar os recursos públicos (RISCAL, 2010, p.29).

Trata-se de incluir nos processos de tomada de decisão aqueles que, segundo Mendonça (2000), encontram-se excluídos desse processo. Pensar a participação no espaço da escola pressupõe, contudo, a percepção de um movimento marcado pelo conflito decorrente de qualquer forma de ação conjunta em qualquer modalidade participativa. Novas formas de agir nascem de uma perspectiva ainda nova no interior da escola, ao se propor a participação e a decisão como ações coletivas e não individuais ou centralizadas, comuns na tradição escolar brasileira.

Nessa perspectiva, evidencia-se a participação como uma necessidade humana e uma forma de conhecimento escolar dada pela vivência na qual, segundo Conti e Silva (2010, p. 65), “(...) é inevitável a presença de conflitos em função de diferentes interesses sempre presentes em qualquer coletivo”.

Trata-se da percepção de que a participação envolve a imprevisibilidade de um resultado que nem sempre corresponde ao desejo de todos, mas atende ao interesse coletivo na medida em que resgata a participação e a decisão em que todos os interessados estão envolvidos, seja diretamente ou por representação democrática.

Na unidade escolar, os órgãos colegiados garantem esse processo consensual de tomada de decisões na construção de uma gestão democrática. Contudo, para que ocorra esse processo, algumas alterações profundas se fazem necessárias em estruturas administrativas de organismos municipais, federais e estaduais ligados à educação no esforço de viabilizar esses colegiados. Para Spósito (1990), “(...) efetiva descentralização e autonomia para as unidades escolares são condições mínimas para a ampliação da perspectiva da gestão escolar” (p. 53).

Desta forma, a participação somente se concretiza pela prática, pelo exercício cotidiano e, apesar de ser um princípio almejado, poderá assumir diferentes perspectivas dependendo das condições existentes e as formas utilizadas para sua concretização. A viabilização da participação, sua estruturação no interior da escola sugere exceder as formas cristalizadas de gestão nas quais a centralização e a verticalidade tem feito parte dos processos decisórios. Como colocam Conti e Silva (2010), “o momento que vivemos requer a superação dos obstáculos implantados por décadas de burocratismo na educação e na escola pública” (p.66).

A gestão democrática da escola pública deve caracterizar-se, nesse contexto, pela participação ativa e recorrente dos vários segmentos representativos da escola e da comunidade entendidos estes como “o conjunto de pais/famílias que, por residirem no âmbito regional servido

por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais, de seus serviços” (PARO, 2000, p.19-20).

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 10.172/2001, em consonância com a LDB, estabelecia como meta a criação e universalização, em dois anos, de Conselhos Escolares nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, pois eram considerados espaços privilegiados de discussão e negociação das diferentes demandas educacionais. Neste mesmo caminho, com o objetivo de possibilitar que todas as escolas brasileiras constituíssem o seu CE, o Ministério de Educação (MEC), vinculado ao governo federal, publicou a Portaria Ministerial nº 2.896/2004 e cria, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004a).

Esse Programa tinha (e ainda tem) como objetivo ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas; fortalecer e implementar os Conselhos Escolares; e promover parcerias com as Universidades Federais para a capacitação de conselheiros por meio de cursos de extensão a distância.

Os Conselhos Escolares têm assumido particularidades regionais – típicas de um país com dimensões de um continente como é o Brasil –, sendo que cada estado brasileiro tem autonomia de estabelecer e atribuir suas próprias legislações estaduais ou municipais (denominação, composição etc.), desde que estejam respeitando a LDB 9394/96. No Estado de São Paulo, segundo Luiz, Barcelli e Montemor (2012):

(...) com seus Conselhos historicamente constituídos, há “Recomendações para Convocação do Conselho de Escola e APM” publicadas no Comunicado Conjunto CEI/COGESP (Coordenadoria de Ensino do Interior/Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo), de 29/01/2009, que sem inibir ou impedir a autonomia da escola, e utilizando seu papel orientador, “recomenda” alguns cuidados quanto à lisura das convocações para as reuniões e eleições dos conselheiros (LUIZ, BARCELLI e MONTEMOR, 2012, p. 124).

Segundo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), antes mesmo dessas recomendações da SEE, desde 2004, cabe ao CE capacitar e fortalecer a gestão democrática da escola pública, sendo que este deve assumir as funções:

a) **Deliberativas:** quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas

internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro¹⁰. b) **Consultivas**: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares. c) **Fiscais** (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar. d) **Mobilizadoras**: quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação (BRASIL, 2004b, p.41).

A organização do CE como um colegiado que de fato possa garantir a gestão democrática da escola pressupõe a possibilidade de uma participação igualitária e representativa dos segmentos. Nesse sentido os meios de constituição dos conselhos (eleição, aclamação, assembleias), seu funcionamento (quantidade de reuniões, quórum), sua organização interna (decisão sobre quem deve presidir, meios de decisão, encaminhamentos e registros) entre outros aspectos devem ser decididos pelos sistemas de ensino que, segundo o mesmo PNFCE (BRASIL, 2004):

A seleção dos integrantes desses Conselhos deve observar as diretrizes do sistema de ensino. As experiências indicam várias possibilidades para escolha dos membros dos Conselhos Escolares. Nesse sentido, seria importante definir alguns dos aspectos que envolvem esse processo: mandatos dos conselheiros, forma de escolha (eleições, por exemplo), existência de uma Comissão Eleitoral, convocação de assembleias-gerais para deliberações, existência de membros efetivos e suplentes. Feita a escolha, deve-se agendar um prazo para a posse dos conselheiros. Se a opção do sistema for pela eleição como forma de escolha dos conselheiros, alguns cuidados devem ser observados, tais como: o voto deve ser único, não sendo possível votar mais de uma vez na mesma unidade escolar; garantir a proporcionalidade dos segmentos; assegurar a transparência do processo eleitoral; realizar debates e apresentar planos de trabalho, entre outros (BRASIL, 2004b, p. 46).

Ao evidenciarmos a importância da participação e do envolvimento coletivo em torno da escola, verificamos que espaços democráticos como o CE foram legitimados, por legislação, como colegiados propiciadores do fortalecimento da democracia.

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. [...] Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade (BRASIL, 2004b, p. 34-5).

Posto desse modo, o CE se articula como mecanismo de participação indiscriminada, coletiva, capaz de viabilizar, no interior da escola, processos de construção contínua de valores e ações que emanam da responsabilização de todos (comunidade, alunos e seus familiares, professores, funcionários e gestores) em função da estruturação da escola pública pela qual se tem lutado historicamente em nosso país.

Assim, a denominação Conselho Escolar abarca uma dimensão de pertença da escola à comunidade e de vivência da cidadania que ultrapassa seus muros, supera o patrimonialismo e compreende a instituição pública, não mais como um empreendimento pessoal, seja de um governo ou de suas corporações internas, mas como instrumento de decisões coletivas “sendo a expressão e o veículo do poder da cidadania, da comunidade a quem a escola efetivamente pertence” (BRASIL, 2004a, p. 36).

Levando-se em conta que esse colegiado tem função relevante na consolidação da democracia por meio do exercício democrático dentro da escola e, conseqüentemente, sua propagação na sociedade; o cuidado com sua constituição e funcionamento é algo fundamental para garantir seu desempenho pleno, pois vários são os entraves e os dificultadores que marcam a trajetória de constituição e formação do CE. Alterar e até inverter a lógica histórica da centralização e profunda hierarquização que marca as relações de grande parte das escolas com suas comunidades e com os profissionais que delas fazem parte é algo desafiador.

De todos os mecanismos de ação coletiva na escola, o que mais suscitou polêmica, expectativas e esperanças nas últimas décadas foi o conselho de escola. Temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da unidade escolar; reivindicado por professores e suas entidades sindicais que pretendiam com ele minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares; e objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola junto com a eleição de diretores escolares têm sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola (PARO, 2008, p.13).

O modo como os Conselhos Escolares foram instituídos historicamente lhes atribui um caráter, muitas vezes, formal e utilitarista, isto é, um trabalho de auxiliar a gestão escolar apenas em acompanhar e fiscalizar recursos financeiros que se sobrepõem a qualquer outra ação desse colegiado, como afirmam os autores:

Nem sempre é claro ou explícito o papel do conselho na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola ou do Regimento Escolar. Em muitos casos persiste o papel identificado às Associações de pais e mestres, voltados para a gestão dos recursos da escola (CONTI; LUIZ; RISCAL, 2013, p. 14).

O caráter público, coletivo e socialmente construído pela instituição escolar não se associa diretamente à ação deliberativa que caracterizaria, em essência, a democratização das relações em seu interior. Segundo Paro (2001) as decisões tomadas a partir de um preâmbulo essencialmente burocrático e formal constitui um dos maiores entraves de funcionamento do CE, já que o caráter técnico-administrativo acaba por se sobrepor ao político.

As ações que tratam de identificação de problemas, a busca de soluções, o planejamento e avaliação das atividades pedagógicas acabam sendo atribuídas à equipe pedagógica da escola que não reconhece nos membros do conselho a competência para atuação nesta área. No máximo deixam ao conselho a atuação de fiscalização do cumprimento das normas, principalmente nos casos em que são necessárias a aplicação de sanções a algum membro da comunidade escolar. Neste caso, o conselho assume um caráter de legitimação das relações de poder e hierarquia da escola (CONTI; LUIZ; RISCAL, 2013, p. 14).

Segundo Paro (2006), os educadores em seu cotidiano, principalmente, quando se trata da equipe de gestão, se intitulam “liberais” e se dizem democráticos com professores, alunos e funcionários, dando-lhes parte nas decisões engendradas na instituição escolar. Contudo, é essencial que se tenha clareza de que

[...] se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático” (PARO, 2006, p. 18-19).

A partir do conceito de gestão escolar já apresentado anteriormente e tendo como foco a participação democrática de diferentes segmentos via Conselho Escolar, é preciso pensar a gestão democrática com dupla função, conforme apresenta Paro (2001):

[...] voltando para a questão da gestão escolar, é possível afirmar que, para dar conta de seu papel, ela precisa ser, pelo menos, duplamente democrática. Por um lado, por que ela se situa no campo das relações sociais onde, como vimos, se torna ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque, também como vimos no início deste trabalho, a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista coerência entre o objetivo e a mediação

que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária (PARO, 2001, p.52).

A atuação do CE – foco de pesquisas e estudos – e sua instituição legal têm ressignificado a forma de gestão das escolas públicas de modo geral em uma vertente que tem possibilitado novos caminhos para a construção de relações também novas no interior da escola. Nesse caminhar, são reconstituídos os conceitos de gestão, de participação e de democracia agora centrais na manutenção e viabilização da escola pública.

A superação de paradigmas, como: centralização, verticalização de relações, desqualificação da participação coletiva, que estiveram historicamente presentes na gestão escolar, surge como nova demanda que a escola deve construir de forma processual e gradativa, devendo evitar incoerências que mascaram a perspectiva da gestão democrática.

No esforço de construção de um arcabouço teórico capaz de auxiliar na análise desta investigação, buscou-se nesta seção evidenciar os conceitos de gestão e administração no contexto da educação. A partir destes, compreendemos a perspectiva da democratização da gestão da escola via Conselho Escolar. O propósito foi delinear a compreensão das funções atribuídas ao Conselho Escolar a partir da bibliografia sobre o assunto. A compreensão de aspectos importantes sobre esse colegiado e a concepção de gestão democrática da escola pública serão de grande valia na abordagem das atas de reunião de Conselhos Escolares e na análise das entrevistas realizadas com conselheiros escolares a serem apresentadas em seção posterior.

2 VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA

Nesta segunda seção conceituamos indisciplina e violência com vistas a atingir o objetivo de analisar as concepções dos conselheiros escolares com relação as situações de indisciplina e/ou violência na escola, e quais pressupostos embasavam suas decisões.

Iniciamos com o conceito de violência, nos remetendo ao Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2001), que define violência como:

1. qualidade do violento; 2. ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo), ou intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força; 4. força súbita que se faz sentir com intensidade, fúria, veemência (DICIONÁRIO HOUAISS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2001).

O conceito dicionarizado acaba por remeter à classificação das diferentes formas de violência de acordo com a natureza dos atos cometidos. Segundo a OMS (BRASIL, 2001) o conceito de violência envolve quatro formas de violência: violência física, associada ao uso da força e conseqüente geração de lesões, dor, traumas e incapacidades; violência psicológica, relacionada às agressões verbais ou gestuais com o propósito de humilhar a pessoa, aterrorizar, restringir sua liberdade ou isolar do convívio social; violência sexual, ato voltado à estimulação ou obtenção de excitação sexual ou práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas à vítima por meio de aliciamento ou violência física ou ameaças; e, por fim, negligência ou abandono, que se caracteriza pela ausência, negação ou deserção a alguém que necessita de atenção.

Diante das definições e conceitos sobre violência a posição de Salles, Fonseca e Adam (no prelo) esclarece que:

[...] A questão da violência perpassa por todas as esferas que dizem respeito à condição humana. Sendo assim, pensar a violência é refletir sobre a complexidade que singulariza o homem e suas relações com o mundo e com outro. Deste modo, também na escola, a violência está presente e assume diferentes modos de expressão (SALLES, FONSECA E ADAM, no prelo, p. 29).

A reflexão sobre a complexidade da violência como uma condição humana nos remete, como possibilidade de compreensão, às contribuições de Hanna Arendt que, ao tratar do tema, o define a partir de sua relação com o conceito de poder. Para a filósofa, a violência, de caráter instrumental, é a dominação, a obediência obtida pela coerção. “O domínio pela pura violência

advém de onde o poder está sendo perdido” (ARENDDT, 2009, p. 42), e nessa perspectiva a diminuição no poder é sempre um fator que pode levar à violência. Arendt coloca o poder como um fim e a violência como um instrumento para sua manutenção.

À medida que é eficaz em alcançar o fim que deve justificá-la, a violência, como instrumental e também mediática, é portadora de certa racionalidade, perdendo o caráter mágico ou demoníaco que normalmente lhe são atribuídos em virtude dessa sua instrumentalidade. “A violência não é nem bestial nem irracional – não importa se entendemos estes termos na linguagem corrente dos humanistas ou de acordo com teorias científicas” (ARENDDT, 2009, p. 81). Segundo Arendt o fato de agir com rapidez resoluta não torna o ódio ou a violência irracional.

Pelo contrário, na vida privada como na vida pública, há situações em que a própria prontidão de um ato violento pode ser um remédio apropriado. O ponto central [...] é que, em certas circunstâncias, a violência – o agir sem argumentar, sem o discurso ou sem contar com as consequências – é o único modo de reequilibrar as balanças da justiça. [...] Neste sentido, o ódio e a violência que às vezes – mas não sempre – o acompanha pertencem às emoções “naturais” do humano e extirpá-las não seria mais do que desumanizar ou castrar o homem (ARENDDT, 2009, p. 82).

Ao se referir à violência, a autora destaca que é preciso situá-la no contexto, pois tomar todos os gestos dos humanos de forma isolada pode constituir-se em violência, por não ter presente o ser humano como um todo. Nesse contexto relacional, compreender a violência se coloca como necessidade na busca de uma melhor compreensão dos modos como as relações sociais e coletivas veem se organizando e se estruturando. Segundo Bezerra (2005):

“A violência se expressa no excesso, na gratuidade, na banalidade com que se apresenta no dia-a-dia (...) vem-se infiltrando profundamente no tecido das relações sociais. É cada vez mais parte do cotidiano (...) o impacto desse quadro na vida subjetiva se exprime tanto na corrosão dos laços sociais – na destruição dos espaços de convivência e ação comuns, no isolamento cada vez maior dos indivíduos e no abandono de horizontes compartilhados quando no campo do sofrimento psíquico e da psicopatologia (...) ela está entranhada em nossa estrutura social e permeia o tecido de nossos laços intersubjetivos.(...) O declínio do poder em função da redução da capacidade de agir em conjunto cria um caldo para o florescimento da violência. Como compreender as raízes dessa violência? Qual seu impacto na experiência subjetiva dos indivíduos?” (BEZERRA, 2005, p.116-117).

Assim, a percepção de conflitos que marcam as relações humanas, associados a uma crescente desconstrução das relações sociais, podem ser apontados como resultados de uma

modernização que se constrói a partir de valores gradativamente mais individualistas e utilitaristas. Segundo La Taille (2000):

As pessoas seriam, em diversos graus, violentas, não por falta de um freio moral específico ou em virtude de contingências contextuais, mas sim porque associam o ser violento às representações de si que mais valorizam, ou porque a realização de certas imagens (como o do bem-sucedido economicamente, o do consumidor) justifica o emprego de meios agressivos (LA TAILLE, 2000, p. 122).

Apesar da uma condição “política dos negócios humanos” como propõe Arendt, esse proceder que se impõe pela violência parece se apoiar (ou justificar) na irrefreável busca por uma realização pessoal dada no campo da apropriação de algo que está fora do ser, do objeto de desejo capaz de gerar a satisfação pessoal e contrapõe-se a qualquer valor ou norma. Nessa perspectiva são diversos os pesquisadores que se remetem a essa abordagem do tema.

Para Marin (2002), toda ação em função de alcançar certa realização e obter aquilo que se deseja (seja ele social, político, físico ou cultural) justifica o ato violento que nasce da privação ou da impossibilidade de tal realização pelo indivíduo.

Segundo Velho (2000), as relações humanas marcadas pelo individualismo e a impessoalidade acabam sendo definidas por certa violência que inevitavelmente caracterizam o cotidiano em sociedade.

Para Salles, Fonseca e Adam (no prelo), o individualismo e a efemeridade associados à superficialidade das relações acabam por exacerbar conflitos e formas variadas de violência que nascem em contextos de negação do outro, intolerância e contínua naturalização de atos violentos seja nas escolas, nas ruas, nas diferentes mídias e no cotidiano em geral.

A violência existente na sociedade se faz presente também na escola enquanto instituição social e se constitui em um dos grandes entraves vivenciados por docentes e estudantes ao longo do tempo e principalmente na atualidade. Tais fenômenos ganham visibilidade por sua recorrência e pela divulgação feita pela mídia de modo geral. Além de problemas de ordem social ou econômica, ou de exclusividade das escolas públicas, a violência e a indisciplina, segundo Estrela (1992), manifestam-se também como resultado de fortes tensões entre professores e alunos decorrentes das suas relações e dinâmicas dentro da sala de aula, as quais não atendem mais as necessidades do processo de ensino e aprendizagem que ocorrerem nesse espaço.

Segundo Castro (1998), a violência intra e extra escolar resulta de problemas de ordem social que adentram a escola e nela eclodem: assaltos, tiroteios, e outras ações de violência externas à escola articulam-se, segundo a autora, com procedimentos de segurança da própria escola que visa a proteção de professores e alunos e acabam por restringir o acesso aos seus espaços. Além disso, emergem, no ambiente da escola, problemas como o uso e o tráfico de drogas ilícitas e da marginalidade, problemas de ordem social que repercutem, mas não se originam na escola, isto é, são problemas complexos de ordem social.

Uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores de Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), em 2012, apresenta o entendimento que os professores têm sobre o que é violência. A investigação revela que a indisciplina para esses profissionais caracteriza-se como um tipo de violência. Desta forma, são considerados atos de violência escolar: agressão verbal/xingamento (62%); violência física (43%); falta de educação/respeito/valores (33%); problemas familiares/postura dos pais (20%); violência/agressão em geral (17%); *bullying* (12%); mau comportamento dos alunos/conflito entre alunos (11%); drogas e/ou álcool (7%); problemas de infraestrutura/depredação/vandalismo (6%); falta de condições de trabalho/valorização do professor (6%); indisciplina/falta de regras/problemas de autoridade (4%); problemas sociais (3%); políticas públicas/políticas educacionais inadequadas (3%); discriminação/preconceito (3%); outros (5%). Esse resultado vindo das escolas públicas estaduais do estado de São Paulo denota a diversidade de entendimento dos educadores sobre a temática, além da enorme dificuldade do trabalho docente no cumprimento dos propósitos da educação escolar, devido a essas situações de indisciplina e violência. Quando os educadores associam que há precariedade da formação profissional e o despreparo em lidar com situações desse tipo, atemorizam-se e sentem-se sem ação diante das situações que se colocam cotidianamente.

Segundo Debarbieux (2007), é comum termos percepções simplistas a respeito da violência e esse fato acaba gerando discursos bastante variados sobre a questão:

O primeiro discurso é o do discurso da decadência, que coloca a violência na escola ao nível de uma crise de civilização que não pode ser resolvida senão por uma reestruturação autoritária ou retorno aos valores fundadores. O segundo modelo, (...), é o de uma análise meramente macrossocial que reduz a causa da violência na escola à simples ordem econômica mundial ultraliberal, sendo sua abolição a única possibilidade de ação (DEBARBIEUX, 2007, p. 133).

A opção por um discurso ou outro acaba por redundar em tentativas de compreensão do problema nem sempre suficientes. Essa primeira perspectiva da decadência, aborda a violência como resultante de carências de valores familiares e escolares que sejam capazes de suprir a falta de autoridade para com as crianças e jovens. Acrescenta-se a isso a argumentação que toma o ultraliberalismo social e econômico como fator constitutivo das situações de violência e delinquência juvenil, mais evidente no espaço escolar (local de maior convivência entre jovens) e decorrente da exclusão social e da falta de reflexão sobre o assunto por parte das diferentes classes sociais.

Sobre essa argumentação Debarbieux (2007) alerta:

Se a exclusão gerasse sozinha a violência (...) compreenderíamos mal, por exemplo, porque é que todos os alunos que vivem esta exclusão social não são violentos na escola, sendo que a maioria não o é (DEBARBIEUX, 2007, p.140).

Violência e indisciplina escolar como fenômenos de múltiplos e variados aspectos têm encontrado as mais distintas concepções em função de valores, cultura, ética, ou período, dependendo do momento histórico e também da perspectiva de quem analisa. Devido as diferentes possibilidades de compreensão, fez-se necessário a escolha de algumas abordagens teóricas que nos auxiliem a responder as dúvidas e problemas desta investigação.

Segundo Camacho (2001), o fenômeno da violência não pode ser separado da indisciplina, sendo que em muitos momentos, principalmente, em contextos escolares a interpenetração dos dois conceitos é inevitável. A recorrência de situações problemáticas (violência e indisciplina) existentes no ambiente escolar tem gerado, muitas vezes, medo e confusão nos profissionais da escola, pois estes têm posto no mesmo patamar os casos que acontecem na sociedade, de forma geral, com os que afetam as instituições escolares. Para Spósito (2001), a violência no espaço escolar tem variadas formas que, muitas vezes, vislumbradas como atos violentos de estudantes, como, por exemplo, transgredir regras e normas comuns à instituição escolar, geram grandes dificuldades ou mesmo temor por parte de professores, pais e outros profissionais ligados à educação em lidar com elas.

Fazer a diferenciação entre violência e indisciplina, muitas vezes, nos parece tarefa difícil, visto que suas distinções são muito próximas em algumas abordagens. Chauí (1998), resgata o significado etimológico do termo violência:

Violência vem do latim *vis*, força, e significa: 1. tudo o que abrange a força para ir contra a natureza de algum ser; (...), violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAUÍ, 1998, p. 33-34).

Tratar a violência como ato de força e promotora de danos ao outro, impossibilita uma definição precisa capaz de diferenciar esse conceito do de indisciplina. Essa confusão de falta de compreensão e de concepções muito variadas acaba gerando situações e procedimentos na urgência do cotidiano escolar, realizados pelos diferentes profissionais responsáveis, a partir de seus entendimentos ou interpretações.

Para Guimarães (2006), a escola como instituição é permeada por dois movimentos antagônicos: se por um lado há a responsabilização desta para o cumprimento das normas estabelecidas por um órgão central, por outro, há uma dinâmica causada pelos diferentes sujeitos e suas ideias, os quais singularizam cada espaço escolar, impossibilitando olhar esta questão sobre indisciplina e violência de forma homogênea nos espaços escolares. Nesse contexto, a autora afirma que tal homogeneização imposta pela instituição escolar não acontece de forma pacífica e as reações, muitas vezes, eclodem em atos de indisciplina e violência por parte de alunos contra a própria escola.

Nesse contexto, o conceito de incivilidade tem surgido como uma forma de tratar as situações de indisciplina e violência que se apresentam no ambiente escolar. As pequenas violências e agressões, os atos de pouca “polidez”, as transgressões a regras, códigos e a toda ordem estabelecida situam-se no conceito de incivilidade associados ao desrespeito ao direito individual e à própria consideração do ser humano como pessoa, e diferenciam-se de ações criminosas e delinquentes (CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2002).

No esforço de compreender indisciplina como conceito a ser definido, Camacho (2001), recorre a Durkheim que associa a disciplina a mecanismos de regularidade, limite, penalidade, autoridade, culpa e recompensa (ordem social). Desta forma, o adulto, em seu trabalho de socialização tem por finalidade criar condições de transformar as crianças, de preferência em espaços escolares, por meio de tarefas e sistematizações de regras capazes de determinar condutas. A autora ressalta ainda as mudanças pelas quais tem passado a escola, suas dificuldades em socializar e transmitir normas e valores da sociedade em geral. As novas relações que se estabelecem entre docentes e estudantes, e a dissolução de modelos tradicionais de autoridade e subalternidade acabam por gerar a necessidade de redefinição de valores e do próprio conceito de

disciplina no esforço de formulação do que poderia, na escola de hoje, ser considerado como indisciplina.

Nessa perspectiva, para Aquino (1996), a escola não está preparada para essas novas relações, com um estudante possuidor de novos valores. Este fato faz com que a instituição escolar esteja sem preparo para lidar com o aluno que a procura, frente ao modo como é hoje idealizada e gerida. Assim, mudanças, como: crescente liberdade de expressão; conflitos que decorrem das tensões na obediência às regras impostas; diferenças de todo tipo (culturais, econômicas, sociais e geracionais), aumentam a indisciplina e/ou violência como formas de resistir às velhas formas institucionais.

Esse contexto que muitas vezes caracteriza o espaço escolar nos remetem aos estudos de Foucault (1996) que destaca a presença cada vez mais comum de mini tribunais nas diferentes instituições, dentre elas a escola, voltados à lida de situações cotidianas. Por meio de diferentes estratégias são constituídos meios de punição, disciplinamento, normalização e julgamento voltados a lidar com comportamentos e ações considerados inconvenientes :

Nestas instituições não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem, etc., mas também se tem o direito de punir e recompensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instâncias de julgamento. Este micro-poder que funciona no interior destas instituições é ao mesmo tempo um poder judiciário. [...] O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior (FOUCAULT, 1996, p. 120).

O disciplinamento e o julgamento muito presentes na escola nos remetem à reflexão sobre novos parâmetros de socialização e relacionamento e, nessa perspectiva, Assis e Marriel (2010) se utilizam de Hanna Arendt para refletir sobre a autoridade na sociedade moderna:

Muitos dos problemas enfrentados pela escola se devem à crise da autoridade na sociedade contemporânea, perdendo-se o elo da tradição que assegurava a transmissão de conhecimentos técnicos e, principalmente, dos valores fundantes da vida em sociedade. A perda da autoridade que se iniciou na esfera política afetou a esfera privada e, por essa razão a autoridade foi contestada, em primeiro lugar, na família e na escola (ASSIS e MARRIEL, 2010, p.57).

Segundo Salles, Fonseca e Adam (no prelo), o sentido de socialização como sempre existiu, no qual o adulto exercia interferência direta sobre a socialização da criança tem se

descaracterizado, trazendo para os familiares, bem como para a sociedade uma dificuldade no ato de educar, visto que as relações não são mais as mesmas. Como bem coloca Abramoway (2005):

Assim, a manifestação da cultura juvenil no espaço escolar é um ponto de tensão na relação entre alunos e docentes ou equipe gestora. Muitos adultos ainda veem os jovens como atores sociais sem identidade própria, não consideram a sua diversidade e pensam a juventude por um dualismo “adulocrata” e maniqueísta (ABRAMOVAY, 2005, p.95).

A indisciplina passa a ser vista, segundo Camacho (2001), como algo positivo, como uma forma de resistência às injustiças e à submissão, às desigualdades e à discriminação, em busca de direitos e identidade. No ambiente escolar, contudo, a dificuldade em lidar com os atos de indisciplina, mesmo que em contextos de manifestação e construção de novos valores e lutas, torna-se cada vez mais conflituoso e incômodo.

Para Charlot (2002) são os atos menores, as incivildades que dentro da escola – no contexto de múltiplas tensões sociais, relacionais, institucionais e pedagógicas – acabam por gerar atos violentos no sentido estrito do termo. Segundo o autor, muitas vezes, um conflito mal resolvido acaba por provocar a explosão de um ato mais violento.

As distinções contextuais construídas por Charlot (2002), classificam os diferentes episódios de violência em contextos escolares. Segundo o autor, a mesma violência que existe no ambiente escolar pode acontecer em outros espaços, sendo a escola apenas o local do ato. Vários são os tipos de violência que ocorrem na escola, como: o de caráter simbólico, pertinente especificamente ao modo de organização, funcionamento e tratamento ao público que frequenta a escola; o que se dá diretamente ao patrimônio escolar; o relacionado ao enfretamento entre aluno e aluno; entre estudantes e as autoridades escolares entre outros.

Abramovay (2005), relata pesquisas realizadas nas últimas décadas por Dupper e Meyer-Adams que:

[...] demonstram que a “violência de baixa intensidade” é muito frequente nas escolas e embora não sejam consideradas tão sérias quanto a “violência armada” ou qualquer outro tipo de violência que ponha em risco a integridade física da vítima, ela causa danos profundos à saúde mental dos alunos e ao desempenho escolar (ABRAMOVAY, 2005, p.81).

Para Abramovay e Rua (2002), nas escolas brasileiras, as ações mais recorrentes não são ligadas a crimes ou violência física, mas as transgressões, pequenos atos de agressão e as

incivilidades. Abramovay (2005), se utiliza de referenciais teóricos de Moser e Bronkhorst para diferenciar violência de crime; sendo, o primeiro, entendido como exercício ou ameaça de utilização de força física e, o segundo, um ato passível de punição pela lei, uma transgressão de proibição legal.

Segundo autores como Aquino (1996) e Guimarães (2006) mais do que reproduzir a violência externa, a escola é geradora de relações que podem se constituir de forma violenta. Assim, a própria forma de organização da instituição escolar e as relações interpessoais derivadas dessa forma de organização são responsáveis pela violência e indisciplina escolar.

A intolerância frente ao diferente se revela ainda nas ações de *bullying* que segundo Carra e Faggianelli apud Salles, Fonseca e Adam (no prelo), caracterizam-se pela agressão entre colegas manifestadas por ameaças e humilhações repetidas, sem que a vítima consiga defender-se. Geralmente, nessa situação há um agressor que mantém um status dominante sobre o outro (ou outros), a vítima estigmatizada e os expectadores.

Segundo Salles, Fonseca e Adam (no prelo), diversas pesquisas tem demonstrado que grupos étnicos minoritários e grupos mais expostos a preconceitos sociais variados tendem a se tornarem vítimas.

A variedade de interpretações, entendimentos e questionamentos sobre o tema violência ainda sugerem a possibilidade de entendê-la sob uma ótica de criminalização, com o próprio código penal. Nesse contexto, Salles, Fonseca e Adam (no prelo), afirmam:

O fato é que diferentes atos sociais podem ser agrupados sob o termo genérico de violência: incivilidade, intimidação, violência simbólica, etc. A distinção ou a qualificação de um ato como violência e de outro como incivilidade pode mascarar o que realmente acontece no cotidiano das escolas. Isto mesmo sem adentrarmos na questão de que manifestações de discriminações e estigmatizações estão previstas e são passíveis de punição pelo código penal e são ao mesmo tempo uma manifestação de uma incivilidade ou se constituem em micro agressões (SALLES, FONSECA, ADAM, no prelo, p. 45).

Assis e Marriel (2010) enfatizam que o esforço de construção de uma prática cotidiana de não violência precisa se dar nos âmbitos social e pessoal. No âmbito social, por meio da inclusão, da ampliação e da universalização de direitos e de cidadania e, no âmbito pessoal, por meio do reconhecimento da humanidade e da cidadania do outro. O entendimento só se dá pelo diálogo e pela negociação na solução de problemas e conflitos e deve ser expresso pelo desenvolvimento contínuo de valores como: solidariedade, paz, tolerância e convivência.

A capacidade de lidar com situações de indisciplina e violência, isto é, de superar tais situações na construção de um espaço de não violência na escola, depende de possibilidades de diálogo e participação de todos, com discussões, mas também, com construções coletivas, de forma democrática, capaz de estabelecer garantia de um ensino e aprendizagem de qualidade. O coletivo da escola pode, nesse sentido, a partir do contexto em que está inserido, da realidade que permeia o cotidiano das relações em seu interior e à luz da reflexão e do diálogo compor diretrizes e formas de procedimentos e de ação. A definição de disciplina e de indisciplina, como conceitos que interferem no próprio fazer pedagógico das escolas pode, a nosso ver, tornar-se pauta do CE, que, por sua representatividade e participação, tem condições de regular, pautar entendimentos e procedimentos, de forma a atender as especificidades de cada instituição escolar. Retornamos ao CE como colegiado capaz de garantir o debate e a construção coletiva de parâmetros que respeitem a especificidade de cada escola buscando meios de entender e lidar com os contextos de indisciplina e violência a partir da diversidade de olhares e de posicionamentos que sejam resultado da reflexão coletiva.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Na perspectiva de analisar o discurso dos conselheiros escolares frente às situações de indisciplina e violência no contexto escolar, bem como o funcionamento do CE delineamos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da investigação a qual nos propusemos. A fundamentação dos procedimentos metodológicos e a forma como tratamos o material empírico demarca e evidencia o percurso e os meios pelos quais chegamos a alguns resultados.

Esta investigação, de caráter qualitativo, teve como objeto de estudo os Conselhos Escolares, visto que o problema de pesquisa estava em entender qual era o discurso dos conselheiros e a atuação desse colegiado frente a situações de indisciplina e violência na escola. Tínhamos como hipótese, que os educadores, em geral, têm tido dificuldade de tratar as questões de indisciplina e violência na escola e, conseqüentemente, os conselhos escolares por diversas razões – inclusive, por não conseguirem atuar satisfatoriamente, de forma democrática – também, não conseguiam enfrentar tais situações de conflitos.

Desta forma, traçamos o objetivo desta pesquisa, com o propósito de: analisar as concepções e os discursos de conselheiros escolares, um representante de cada segmento, frente a situações de indisciplina e violência na escola bem como o funcionamento do próprio CE. Para tanto, o estudo foi desenvolvido a partir de referenciais teóricos sobre o tema e de investigação empírica, em três escolas públicas: duas estaduais e uma municipal, em duas cidades de médio porte do interior paulista.

3.1. Procedimentos Metodológicos

Como já dissemos, utilizamos dois procedimentos metodológicos: análise documental, para analisar as atas do CE e entrevistas semiestruturadas com os cinco representantes dos segmentos do CE: diretora, docente, funcionário, estudante (neste caso apenas os maiores de 18 anos) e seus familiares ou responsáveis, de cada escola participante.

Cellard (2008) ressalta o valor do uso de documentos em pesquisa na medida em que acrescentam uma importante dimensão de tempo para a compreensão do social viabilizando em

grande medida a observação de processos de maturação e evolução de indivíduos, grupos, conhecimentos, conceitos, mentalidades e comportamentos, práticas, entre outros.

O documento como objeto de pesquisa se identifica como fonte primária de dados a partir dos quais se estabelece uma análise original. Nessa perspectiva Appolinário (2009) define documento como:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros (APPOLINÁRIO, 2009, p.67).

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), quando um estudo evidencia a análise documental possibilita um caráter de produção e reelaboração de conhecimentos na compreensão dos fenômenos. O pesquisador, portanto, deve, segundo os autores, interpretar, sintetizar informações, realizar inferências e determinar tendências:

[...] a pesquisa documental apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p.13).

Segundo May (2004) a análise documental passa necessariamente por um posicionamento teórico capaz de tornar seu conteúdo compreensível. Nesse contexto, a partir do arcabouço teórico que embasa a análise documental são delineadas categorias de análise.

Ainda, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009):

Construir categorias de análise não é tarefa fácil. Elas surgem, num primeiro momento, da teoria em que se apoia a investigação. Esse conjunto preliminar de categorias pode ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre empiria e teoria, o que dará gênese a novas concepções e, por consequência, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p.12).

Mais especificamente, para esta pesquisa, houve cuidadosa leitura de atas de reuniões dos Conselhos Escolares, como já foi dito, de três escolas públicas nos anos de 2012, 2013 e 2014. Foram lidas 96 atas de reuniões registradas em livros próprios das escolas, cedidos pela direção de cada unidade escolar.

A leitura inicial das atas nos propiciaram, a princípio, informações sobre os aspectos centrais de cada registro (assuntos tratados, formas de participação descrita, encaminhamentos, decisões tomadas, entre outros) compondo quadros que nos auxiliaram na compreensão mais geral dos documentos.

A partir dessa leitura e, de destaques feitos em anotações, foi possível constituir algumas categorias de análise que foram muito importantes para o entendimento de como funcionavam os CE de cada escola participante.

Outro procedimento metodológico, além da análise documental, foram as entrevistas realizadas com cada representante dos segmentos dos CE das três escolas públicas. A realização das entrevistas tinha como propósito complementar os dados obtidos a partir da leitura de atas das reuniões do CE, com o propósito de compreender – por meio do discurso dos conselheiros escolares – suas percepções e opiniões a respeito de procedimentos estabelecidos pelo CE frente às situações de conflitos, ou mesmo, suas concepções sobre indisciplina e/ou violência na escola.

Segundo Rosa e Arnoldi (2006), a coleta de dados por meio de entrevistas é considerada uma forma racional para abordar com eficiência um conteúdo sistemático de conhecimentos da forma mais completa possível.

Nessa perspectiva Ribeiro (2008), ressalta que a entrevista, como procedimento metodológico diz respeito a:

[...] técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p.141).

Além disso, a autora (RIBEIRO, 2008), ainda destaca como pontos positivos da utilização da entrevista em pesquisas o fato de viabilizar comprovação e esclarecimento das respostas, a flexibilidade na aplicação, a facilidade de adaptação de protocolo e o fato de poder ser aplicada a pessoas não aptas à leitura.

Elaboramos um roteiro para as entrevistas contendo quinze questões que foram utilizadas com todos os conselheiros. Assim, estruturamos o roteiro com: quatro perguntas que versavam sobre a atuação do CE na escola; cinco questões que buscavam averiguar a concepção de

indisciplina e violência do entrevistado; e, as seis últimas questões abordavam a atuação do CE frente às situações de indisciplina e violência na escola.

Além disso, tínhamos no roteiro, uma pergunta específica que deveria ser respondida apenas pelos docentes, gestores e funcionários e outra questão, também, específica para os pais de alunos (APÊNDICE 1). O questionamento destinado aos gestores, funcionários e professores versava sobre suas concepções a respeito da escola ser violenta ou não; e a questão destinada aos alunos e seus familiares buscava entender como eles descreveriam suas escolas (violentas ou não?) e as razões dessa leitura.

3.2. Escolha das escolas e dos entrevistados

O desenvolvimento do trabalho de campo, isto é, da coleta de material empírico, deu-se a partir do contato com escolas públicas de duas cidades de médio porte do interior do Estado de São Paulo.

Um dos principais critérios na escolha das escolas participantes foi ter um CE constituído e em funcionamento, além de obter registros das reuniões (atas) que estivessem acessíveis para a leitura e análise durante o desenvolvimento da pesquisa. Fora essa prioridade, contamos com a direção ou equipe gestora das escolas para abertura e aceitação de recolhimento dos dados, momento esse, em que a unidade escolar fica exposta e, por isso houve necessidade de ter confiança mútua entre pesquisador e participantes da pesquisa. Vale ressaltar, também, que esta pesquisa foi homologada pelo comitê de ética na pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob o número CAAE 35478514.9.0000.5504.

Em um dos municípios, escolhemos duas escolas distintas, uma administrada pelo sistema estadual e outra pelo municipal, devido a oportunidade e a confiabilidade da equipe de direção de cada unidade escolar. Na outra cidade, tivemos a escolha e participação de uma escola do sistema estadual.

Buscando garantir o sigilo das escolas nas quais a pesquisa foi desenvolvida elas serão referenciadas por nomes de pedras preciosas, sendo a escola municipal designada como **Esmeralda**, a escola estadual do mesmo município foi referenciada como **Safira**, e a escola estadual (da outra cidade) foi chamada de **Rubi**.

A escola Esmeralda é mantida pelo poder público municipal, tendo sido municipalizada em 2005. É uma escola de porte médio, com aproximadamente 500 alunos cursando o Ensino Fundamental I nos períodos matutino e vespertino e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Anos Finais (5^a à 8^a séries) no período noturno. Dada a sua localização, a escola atende alunos oriundos dos diferentes bairros da cidade, tendo poucos alunos moradores do seu entorno. A diretora da unidade escolar atua nessa mesma escola há 20 anos sendo que já era diretora quando a escola foi municipalizada e lá permaneceu.

A escola Safira é uma escola estadual de médio porte e atende aproximadamente 700 alunos, também, de diferentes bairros, isto é, poucos residem no seu entorno. É uma escola de Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o anos) e de Ensino Médio, tendo também a modalidade de EJA no Ensino Médio. A direção da escola era recente, há apenas três meses, isto é, a diretora foi designada para substituir a anterior e estava exercendo a função há pouco tempo.

Já a escola Rubi, escola estadual de grande porte, atende aproximadamente 1500 alunos nos períodos matutino, vespertino e noturno, em sua maioria estudantes do bairro. É uma escola de Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o anos) e Ensino Médio, oferecendo também a modalidade EJA para esses dois níveis de ensino. A diretora da escola estava designada há aproximadamente dez anos, sendo que antes já havia exercido a função de vice, coordenadora e professora da instituição. No período de realização das entrevistas, ela afirmou estar prestes a se aposentar.

As entrevistas foram realizadas nas dependências de cada escola e os entrevistados escolhidos foram os que se dispuseram a nos atender, apenas garantimos a representação de cada segmento que compunha o CE de cada escola naquele momento. Todos eram maiores de 18 anos, e suas participações tiveram total liberdade de respostas, inclusive porque foi garantido o anonimato de cada um. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE 2), condição necessária para a realização do trabalho proposto. As entrevistas foram gravadas e o áudio foi posteriormente transcrito, viabilizando a análise desse material empírico.

3.3. A análise do discurso como metodologia de trabalho

Para melhor compreensão de concepções, procedimentos e ações dos conselheiros escolares frente às situações de indisciplina e violência na escola, utilizamos a Análise do

Discurso (AD) como instrumento de análise. Nessa perspectiva torna-se de fundamental importância a compreensão de alguns aspectos que envolvem a proposta da AD e suas contribuições na análise do material empírico sobre o qual nos debruçamos.

Segundo Orlandi (2015) a AD originalmente foi constituída para a análise do discurso político, e se estruturou a partir da década de 1960 na França, tendo o texto escrito como ponto de partida de análise. Em sua perspectiva histórica, considerando a irrupção dos discursos, se apresentava como uma teoria do texto, mas na verdade não o era.

A AD encontra no texto o lugar do discurso, de sua constituição/materialização, de uma versão ou parte da história. Proporciona, desta forma, as condições históricas, ideológicas e sociais que possibilitam o surgimento do discurso a partir da produção de um determinado texto, como pontua Orlandi (2015):

A Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura (ORLANDI, 2015, P. 26-7).

Nessa perspectiva a construção de sentidos se dá a partir de determinadas condições, presentes, de alguma forma, no modo como se diz, sendo tais sentidos, apreendidos pela relação que esses dizeres estabelecem com a exterioridade, com o lugar onde é dito e outros lugares, além daquilo que não é dito.

Segundo Pêcheux (1997), a memória discursiva é fundamental na acepção apresentada:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, os elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1997, p. 52).

O já-dito, nesse aspecto, se estabelece como condição da própria linguagem, facilmente percebido pelo fato de que os sentidos utilizados estão sempre carregados de outros significados que constroem então um dado percurso discursivo.

A concepção do interdiscurso vem então mobilizar a compreensão do dito a partir das condições de produção. Trata-se de uma relação com o já-dito, base da construção de um dizer que afeta diretamente o modo como o sujeito a significa, em uma dada situação discursiva. Em

um sentido estrito as condições de produção, segundo Orlandi (2015), estão ligadas diretamente às circunstâncias de enunciação, ao contexto imediato e, em sentido mais amplo, abarcam o contexto sócio histórico e ideológico.

Para Foucault (1996), é preciso considerar que:

[...] [não há] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (FOUCAULT, 1996, p.114).

Assim, é por meio das palavras e de sua produção em um processo sócio histórico que se constroem os sentidos, determinados, muitas vezes, por posições ideológicas. Para Gregolin (2007), “o discurso acontece sempre no interior de uma série de outros discursos, com os quais estabelece correlações, deslocamentos, vizinhanças” (p.167). Segundo Orlandi (2015), daí a concepção fundamental de Formação Discursiva na Análise do Discurso definida, como:

[...] aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada – determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2015, p.41).

Contudo, é preciso perceber e considerar as forças imaginárias que estão envolvidas na constituição de um discurso e, conseqüentemente, na formação da rede de sentidos que compõe as relações do discurso no interdiscurso.

Como afirma Orlandi (2015): “Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso” (p. 37).

É preciso, assim, considerar a percepção construída pelo sujeito diante da possibilidade de experimentar, de colocar-se previamente no lugar em que seu interlocutor “ouve” as palavras, antecipando possivelmente, o sentido produzido por elas. O dito se executará, assim, a partir da percepção dos efeitos que o sujeito pensa produzir em seu ouvinte.

É estabelecida, segundo Orlandi (2015), uma relação de forças constituída a partir do lugar de onde o sujeito fala, sendo resultado de uma sociedade marcada pela hierarquização. Essa hierarquia, por sua vez, faz com que a comunicação, inevitavelmente, acabe por sustentar-se no

poder dos mais variados lugares em que se constrói. Contudo, é preciso considerar esses diferentes aspectos a partir do entendimento de formação imaginária:

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio histórica. Temos assim, a imagem da posição do sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor, (quem é ele para me falar assim, ou do que estou lhe falando, do que ele me fala?) e também a do próprio objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?) (ORLANDI, 2015, p. 38).

No discurso, mais do que o sujeito físico, os lugares empíricos ou a própria descrição sociológica, são as imagens decorrentes de projeções que determinam as posições dos sujeitos. Desse modo, a partir das relações de força, de sentidos e, também, da antecipação no funcionamento das formações imaginárias é que se originam as diferentes possibilidades de formação social e como estas se constituem na história.

Para Orlandi (2015),

Na análise do discurso, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder (ORLANDI, 2015, p. 40).

Ao referir-se ao imaginário, Orlandi (2015) ressalta as imagens dos sujeitos e do próprio objeto do discurso dentro de uma conjuntura sócio histórica. A compreensão da linguagem como algo não transparente parece ser condição da AD, na medida em que, também os sentidos e os sujeitos não o são: possuem uma materialidade que se constitui em processos conjuntos entre língua, história e ideologia.

O sujeito é submisso à língua, assim como é subordinado à história, na construção de sentidos que somente são possíveis a partir da compreensão de uma formação discursiva na relação, sempre única, com o interdiscurso.

Na AD, tal perspectiva supera uma visão unificadora, dando margem a diversificação em função dos momentos e dos lugares de enunciação, estes por sua vez se inserem no discurso que se propõe analisar. Orlandi (2015) ressalta então que:

Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista, aliás, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais (ORLANDI, 2015, p. 25).

Ao considerarmos os discursos de conselheiros escolares, podemos entender qual era a posição desses sujeitos em seus enunciados; além das contradições que decorriam de processos de antecipação, constituídos pelas formações imaginárias possíveis em cada contexto.

Para a AD, a partir das concepções enunciadas, os entrevistados podem singularizar complexas formas de entendimento e conceitos de violência/indisciplina, estabelecendo-os a partir das posições que ocupam. A intersecção do discurso com o interdiscurso se formula a partir dessas possibilidades de compreensão e das variadas formas de conceber os papéis exercidos no interior do próprio CE e da escola.

Com a ajuda da AD outras reflexões sobre o assunto surgiram, como: há diferenças nessas relações? Há concepções distintas entre os segmentos? As concepções apresentam confluências, divergências, intersecções capazes de orientar os posicionamentos dos CE frente às situações de violência/indisciplina?

Os dados empíricos apresentados nesta pesquisa nos possibilitaram obter alguns entendimentos a respeito dessas e de outras questões, como veremos a seguir.

4 REGISTROS ESCRITOS DOS CONSELHOS ESCOLARES E DISCURSOS DE SEUS CONSELHEIROS

A proposição deste trabalho passa pela leitura e análise das atas de reunião dos Conselhos Escolares dos anos de 2012, 2013 e 2014 de três escolas, duas estaduais e uma municipal, de dois municípios do interior de São Paulo. Além disso, utilizamo-nos de entrevistas realizadas com conselheiros escolares dessas três escolas, com representantes de cada segmento: pais, professores, funcionários, gestores e alunos; com intuito de averiguar com mais precisão os objetivos propostos. Tínhamos como objetivo analisar os discursos dos conselheiros escolares relacionados às situações de indisciplina e violência na escola, bem como o funcionamento do próprio CE. Na perspectiva discursiva conseguimos perceber quais eram as suas concepções e as formas como procediam diante dessas situações.

As atas são registros importantes que denotam, por sua composição e estrutura, o modo como o Conselho Escolar atua no interior da escola e como se dá sua participação a partir das demandas e situações que lhe são apresentadas. Nesses registros estão postas as temáticas tratadas nas reuniões e as deliberações do colegiado, que, por sua composição (paritária e de segmentos representativos) retratam, ou deveriam retratar, decisões democráticas tomadas com base no voto dos seus conselheiros. Nessa perspectiva, também a linguagem e o texto dessas atas tornam-se evidências de como esses conselhos abordam as situações escolares que lhe são apresentadas, cuja possibilidade da leitura nos revela os diferentes modos de entendimento dos seus membros. Além disso, o formalismo dos registros encontrados possibilita a reflexão sobre o elementos que não fazem parte do textos dessas atas mas estão implícitos e que denotam modos de proceder dos CE.

Nesse contexto, a realização das entrevistas com conselheiros escolares das escolas participantes ofereceu material empírico que nos auxiliou a entender os discursos de cada um, no que tange as suas concepções e ações em situações de indisciplina e violência na escola, bem como o modo como compreendiam a função do próprio conselho escolar. A partir da análise das atas e das entrevistas construímos duas categorias de análise: (1) atuação do Conselho Escolar segundo o discurso dos conselheiros; e (2) situações de indisciplina e violência na escola: concepções discursivas dos conselheiros. Com essas duas categorias delineamos os discursos

sobre as concepções e procedimentos dos conselheiros a respeito: da atuação do CE, isto é, sua função e importância; e, das situações de indisciplina e violência na escola.

Ao todo foram lidas, compondo o material de análise, noventa e seis (96) atas de reuniões sendo que os textos foram tratados a partir das duas dimensões propostas e associadas aos discursos dos conselheiros obtidos nas entrevistas. O arcabouço teórico já apresentado nos auxiliou na compreensão e reflexão sobre esses discursos que serão referenciados na abordagem dos objetivos propostos para a pesquisa e no intuito de atingi-los.

Ao nos apropriarmos dos dados empíricos por meio de uma visão analítica, a primeira constatação que fizemos foi a de que o discurso dos conselheiros escolares, principalmente dos segmentos de pais e alunos era de quem estava envolvido com a escola de diferentes maneiras. Uma perspectiva de quem fazia parte dos segmentos de pais, mas, além disso, também era aluno ou professor assim como docentes e alunos que tinham filhos estudando na escola; e alunos que eram funcionários.

Por meio desta percepção evidenciou-se o modo como os conselhos escolares estavam constituídos, isto é, eram compostos por pessoas que já faziam parte da escola, do seu contexto interno, sendo esse fato determinante nas respostas das suas entrevistas. Esse olhar se mostrou presente em seus discursos a ponto de demonstrarem certo viés associado a um conhecimento mais “detalhado” da rotina e do cotidiano da escola. Acreditamos que esse diferencial deve ser destacado durante toda a análise deste estudo, pois se os conselheiros (estudantes e seus familiares) não possuíssem tal vínculo, se não tivessem esse envolvimento de caráter profissional ou estudantil com a instituição escolar, talvez encontrássemos visões diferentes do que estava acontecendo na escola, ou outras características.

É importante pensarmos que o discurso e a concepção desses segmentos de pais e alunos eram extremamente importantes para essa análise, mas o erro não foi na abordagem metodológica ou nos instrumentos utilizados para a coleta dos dados. A perspectiva era de ouvir os conselheiros escolares e, ao interpretarmos suas falas, nos foi revelado o quanto as escolas públicas não conseguiram, ainda, dar voz aos envolvidos que não sejam da sua própria organização institucional. Ouvir aqueles que estão fora do cotidiano escolar surge nesse contexto como uma prática ainda incomum que nos remete ao aspecto essencialmente burocrático que caracteriza o fazer da escola em diversos momentos. Compor o CE e tê-lo formalmente constituído parece-nos

sobrepôr-se ao esforço de garantir a participação real de membros que tenham representatividade dos segmentos que constituem esse colegiado.

Ao analisarmos as entrevistas pareceu-nos bastante evidente quando, nos discursos de todos os participantes eram recorrentes os alunos desacatando professores, funcionários e equipe gestora da instituição, uma vez que o olhar referenciado nas entrevistas estava marcado por quem vê “de dentro da escola”. As situações de indisciplina e violência referenciadas pelos participantes estavam carregadas de modelos tradicionais de autoridade e subalternidade, sendo que novos enfoques e redefinições de valores seriam essenciais na reformulação do que poderia, na escola de hoje, ser considerado como indisciplina. Essa discussão só poderá ocorrer se tivermos um CE realmente representativo, isto é, também, com pessoas de “fora da escola”.

Nessa perspectiva Aquino (1996) ressalta a escola, como espaço constituído por pessoas com valores novos e ainda despreparada para constituição de novas relações. Parece, segundo o autor, haver uma dificuldade da escola em lidar com o aluno que a procura e com a perspectiva de dividir seu “poder” com os colegiados existentes. Assim, a crescente liberdade de expressão; conflitos que decorrem das tensões na obediência às regras impostas; diferenças de todo tipo (culturais, econômicas, sociais e geracionais) constituem-se em mudanças que acabam aumentando a indisciplina e/ou violência como formas de resistir às velhas formas institucionais.

Nesta investigação não buscamos entender os porquês desse contexto, mas o que percebemos foi uma acomodação de ambas as partes: escola e comunidade; um acordo velado que desresponsabiliza e facilita as relações e convivências nos ambientes escolares. Ainda, entendemos que desta forma como estavam constituídos os CE, a questão da legislação que demanda a paridade e representatividade de todos os segmentos da escola (internos e externos) não estivesse garantida.

4.1. Atuação do Conselho Escolar segundo o discurso dos conselheiros

A análise da compreensão sobre a função do CE na perspectiva dos seus conselheiros nos auxiliou no entendimento sobre o funcionamento desse colegiado e do modo como os discursos de seus membros retratam sua atuação no cotidiano da escola.

Ao serem indagados sobre a função e a importância do CE verificamos certa predominância na afirmação de que esse colegiado seria muito importante para a escola.

Na escola Rubi a gestora ressalta o caráter dialógico do colegiado e coloca a participação como uma oportunidade de informar os pais sobre o CE dando, a pais e alunos, orientações de vários tipos:

Ele [o CE] faz parte, eu falo ele, assim, ele **faz parte de um processo educacional** da escola porque, nesse momento, **é o momento de diálogo**, de conversa, **de colocar algumas situações pros pais, esclarecimentos, orientações, que muitos pais deixam de ter e, inclusive, que funcionam com o conselho de escola.** Como funciona esse conselho, **qual a importância da participação dele, da família, do pai e do aluno participarem juntos, dos dois estarem ali recebendo orientações de vários tipos de pessoas que pensam de formas diferentes**, né. Os conselheiros têm ideias diferentes, uns são mais humanistas, outros são mais rígidos, outros são mais severos na maneira como se colocam. Tem mães, as vezes, que **até choram em conselho**, né, porque, de fato, expõe a vida dela e é uma situação que eles entendem a gravidade que ultrapassou algum, no regimento escolar, algumas regras já que **a gente já chamou a atenção, já orientou e que ele não conseguiu cumprir**, ele não modificou o comportamento dele e que ali aquilo não ficou mais só o professor que chamou a atenção, nem a mediação que entreviu e orientou, nem a vice direção, nem a direção, então ele já passou por todas essas fases e ali tá mais exposto, tem alunos, tem professores, tem outras pessoas da comunidade ali, as vezes até vizinho que estão ali escutando os problemas deles e **eles olham isso até como, entre aspas né, “um tribunal”**, eles têm uma visão de tribunal (Gestora da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

Interessante ressaltar, nesse contexto, o discurso do diálogo e da importância do CE por parte da gestora escolar e o modo como a participação dos pais é entendida (uma oportunidade de dar orientações aos alunos e pais) e como outros pais de alunos, segundo ainda essa mesma gestora, por terem situações pessoais expostas nas reuniões do CE, as veem como um “tribunal”. Em seus estudos, Foucault (1996), referência instituições como hospícios, fábricas e escolas como verdadeiros tribunais cotidianos, nos alerta para situações muito parecidas com as que aconteceram nas reuniões dos CE pesquisados, principalmente, quando eram tratadas as situações de indisciplina e violência na escola. Trata-se, segundo o autor, de uma reprodução do sistema judiciário na escola marcado por punições, normalizações e disciplinamento. Nesse sentido perguntamo-nos se seria mesmo democrática uma atuação desse colegiado vista com esse olhar punitivo, julgador e normalizador. A perspectiva de uma atuação democrática nos indica outros caminhos que talvez possamos delinear mais adiante nesse trabalho.

Um pai de aluno (que também é professor nessa escola) ressalta a importância do CE e relaciona sua atuação com o aspecto disciplinar e educacional da escola:

Dar um Norte para a escola, mostrar qual os caminhos que tem que ser seguido, tanto na **parte disciplinar** quanto na **parte educacional**, os caminhos que deve que seguir para chegar ao objetivo comum, que é o que? O desenvolvimento do aluno, que ele se

torne um grande cidadão (Pai de aluno – e também professor – da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

Essa mesma perspectiva foi abordada pelos professores entrevistados dessa escola, sendo dois participantes desse mesmo segmento. A percepção do lugar do discurso é inegável nas respostas obtidas na entrevista. Professores e gestores e pai de aluno (que é também professor da escola) tratam do CE com perspectiva dialógica e norteadora da ação da escola. O aluno, por sua vez, ao tratar da importância desse colegiado, contudo, ressalta seu caráter eminentemente disciplinador na escola:

Eu acho que sim, pra poder... Eu acho que é importante [o CE] **pra poder disciplinar as crianças**, porque se não tem um conselho, eles vê que não vai acontecer nada, ou seja, eles aprontam e não tem um conselho pra **se reunir e resolver esses “problemas”** deles, eles vai... ai vira terra de ninguém. Então eu acho que é importante (Aluno da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

Remetendo-nos também a Ratto (2007), verificamos no perfil das narrativas comumente descritas pelos educadores que esta lógica judiciária pôde ser revelada nas atas dos CE que nos lembram boletins de ocorrência rotineiramente registrados em delegacias policiais e nos discursos de seus conselheiros que, em muitos casos fazem do CE um “tribunal de justiça” onde as situações extremas serão “julgadas”. Nas atas das reuniões o vocabulário utilizado nos remetem a termos ligados ao campo da justiça como a que segue:

- Ata de reunião em que o CE delibera sobre alunos envolvidos em conflitos na escola. São relatados os conflitos e o pai de um aluno pede esclarecimentos sobre o ocorrido. Os pais de outros alunos não comparecem:

Os demais responsáveis não comparecendo, não exercendo assim o amplo direito de defesa. Após o direito de defesa dos responsáveis, não querendo mais se pronunciar o presidente pediu a retirada para discussão dos membros.
Após a ampla discussão o conselho acatou e deliberou (nomes dos alunos e dias de suspensão) (Trecho da ata de reunião do CE da escola Rubi, agosto de 2013).

Segundo Ratto (2007), existe certa semelhança entre os registros, constituindo-se em dados que identificam os alunos acusados, a narrativa do evento ocorrido, as provas que corroboram para a discriminação dos sujeitos atuantes, a explicitação das penalidades e as assinaturas, por vezes do aluno ciente, do pai responsável e sempre do educador que registrou o fato. Em especial, esta penalidade escrita serve não apenas como um registro da solução tomada

pelos dirigentes, mas como prova dos esforços da escola em colaborar com o caso e seus envolvidos, além de servir como ameaça em caso de reincidência, isto é, como um registro histórico das ações dos sujeitos envolvidos e das medidas tomadas pelos educadores.

Da mesma forma, analisamos que nas outras duas escolas pesquisadas abordagens foram semelhantes no que tange a importância e a função do CE e nos discursos de seus gestores e professores. Foi identificado em suas falas que o CE garantia a transparência das ações da escola e a oportunidade de opiniões diversificadas sobre aspectos que o gestor, sozinho, não conseguia perceber:

O conselho Escolar deveria ser, na realidade, aquele elemento que **auxilia o diretor**, indicando as coisas, né, mostrando onde estão os defeitos, porque uma cabeça só não pensa tudo que deveria ser pensado. O Conselho precisa advertir ao diretor o que está dando errado, o que está dando certo, as necessidades,... O Conselho de Escola deveria escutar os professores, escutar os alunos, **percebe as necessidades da escola de uma maneira DIFERENCIADA, aconselha o diretor e JUNTO com o diretor, ele CONSTRÓI uma proposta diferente**. No entanto, é MUITO DIFÍCIL você conseguir fazer tudo isso (Gestora da escola Esmeralda, Grifos nossos, 2015).

Sim, acho. Eu vejo o conselho, na verdade, como um **APOIO ao gestor, onde outras pessoas se envolvem com o cotidiano da escola**, e que podem ajudar na escola. No Conselho tem alunos, PAIS de alunos, e eu acho que **assim fica transparente**, né? (Gestora da escola Safira, Grifos nossos, 2015 – letras maiúsculas indicam fala enfática).

A percepção do CE como colegiado democrático, em que opiniões diferentes são ouvidas e consideradas, aparece nos discursos dessas gestoras indo ao encontro do que expõe Martins (2002) ao afirmar que a cogestão se interliga diretamente ao princípio da codecisão em que a concordância das partes e a busca pelo equilíbrio de poderes e a participação dos segmentos é princípio fundamental. Contudo, somente a leitura das atas de reunião do CE não nos dá percepção a respeito da existência de divergências ou pontos de vista diferentes, visto que aquelas que fazem menção a uma votação, porque não são todas, expõem uma decisão tomada por unanimidade sem registrar textualmente a existência de outras possibilidades ou de oposições à decisão que se tomou no colegiado. Os trechos abaixo evidenciam essa característica:

- Assuntos tratados em reunião, mencionados apenas:

Foram esclarecidos os demais assuntos, votados: a permanência das turmas de ACD para o ano letivo de 2013 que constará de ata própria, a permanência da cantina escolar administrada pelos membros da APM para o ano de 2013, os bens adquiridos pelo repasse de verba PDDE bens de capital doados à APM por meio de termo de doação e patrimoniados (Trecho da ata de reunião do CE da escola Rubi, novembro de 2012).

- Ata de reunião do CE para análise das despesas e arrecadações em uma festa realizada pela escola:

A seguir, a senhora diretora deu ciência aos presentes do demonstrativo de arrecadação da festa do folclore, realizada nas dependências da escola em dez de agosto e apresentou o comprovante bancário do valor depositado em conta da APM da escola. Os documentos foram aprovados por unanimidade pelos presentes. A senhora diretora passou então a palavra a quem quisesse se manifestar e, na ausência de interessados e nada mais havendo a ser tratado, agradeceu a presença de todos e deu por encerrada a reunião (Trecho da ata de reunião do CE da escola Esmeralda, outubro de 2013).

Embora se tenha constatado que as atas têm conteúdos resumidos, sucintos que acabam sendo uma síntese das reuniões, nos instiga profundamente a inexistência ou a falta de registro de uma votação não unânime. Uma simples anotação dessa informação seria um indicativo válido da existência de outro ponto de vista, de outro entendimento ou possibilidade de resolução sobre aquilo que é tratado pelos conselheiros escolares, decorrentes de debates e/ou discussões a respeito dos assuntos votados.

Ainda assim, vale ressaltar aspecto bastante positivo em relação a aluna da escola Safira quando menciona outro elemento interessante e contundente ao abordar a importância do CE:

Por que os alunos, eles não entendem muito a opinião dos diretores, da coordenação, então falando comigo, **transmite esta linguagem**, né? Essa **NOSSA linguagem**. [A função do CE] É analisar os alunos no rendimento, **ajudar no que for preciso** (Aluna da EJA da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

Na visão da aluna, sua participação no CE está condicionada à necessidade de esclarecimentos e entendimentos, principalmente com relação a linguagem como se fosse uma tradução, tornando-os acessíveis aos demais alunos da escola. Essa perspectiva de representatividade junto ao colegiado é fundamental, como aponta Paro (2000), ao condicioná-la à participação efetivamente democrática. A possibilidade de interlocução entre os diferentes segmentos da escola e, principalmente, dos alunos com professores e gestores, mostra-se patente na atuação colegiada. Somente pelo diálogo a partir dos diferentes entendimentos e perspectivas é possível atuar democraticamente na escola.

Outro aspecto significativo, presente no discurso da professora da escola Esmeralda chama a atenção para a falta de informação sobre o papel do CE e isso fica ainda expresso nas colocações do representante do segmento dos alunos, e dos pais de alunos dessa escola:

A função... **a função eu não sei dizer exatamente**. Este é o meu primeiro ano participando. Mas eu acho no meu entendimento que é assim: ser do conselho **é ouvir as partes, compreendê-las, e agir da melhor maneira possível** para que uma das partes chegue num acordo com o grupo, a fim de **controlar e corrigir o erro que aconteceu e vem acontecendo** (Aluno da EJA da escola Esmeralda, Grifos nossos, 2015).

O papel do Conselho seria assim **organizar a escola, né? AJUDAR a organizar... os funcionários... o que entra e sai...** na... como eu posso dizer? **Na parte financeira da escola, fazer alguma coisa pra poder ajudar na escola, a melhorar a escola, né? Cozinha, professores quando eles precisam de alguma coisa, né? Então eu acho o Conselho muito importante para assim... MELHORAR a escola né?** (Pai de aluno da escola Esmeralda, Grifos nossos, 2015).

É senso comum que pessoas “de fora da escola”, que não estão ligados diretamente ao seu ambiente cotidiano e acabam, muitas vezes, sem saber qual seria a função adequada do CE, não conseguindo desassociá-lo de uma visão unicamente fiscalizadora em relação aos recursos financeiros da escola. A ideia vaga de “ajudar a escola” e “controlar e corrigir erros” parece originada das vivências dos próprios conselheiros nas situações de reunião do colegiado muito mais do que um entendimento claro sobre o seu papel. Nessa perspectiva o caráter meramente utilitarista e fiscalizador do CE, como apontam Conti, Luiz e Riscal (2013), se sobrepõe no entendimento de sua função, principalmente, quando não há informação ou formação que possam auxiliar na compreensão ampla do seu real propósito na escola.

Nessa escola aqui denominada escola Esmeralda, verificou-se outro dado relevante na compreensão dos discursos dos conselheiros quando demonstram desconhecimento sobre a função do CE. Os registros das reuniões da escola são um indicativo interessante já que a mesma realizava reuniões sem uma ordem cronológica exata sendo que no ano de 2012 a última reunião do CE ocorreu no mês de agosto e depois disso não há mais registros, em 2013 aconteceram três reuniões sendo uma em fevereiro, outra em setembro e uma em outubro. Essa situação nos fez pensar em uma questão muito importante: como entender a função do CE sem que aconteçam as reuniões e, conseqüentemente, a participação de todos?

Evidenciando outros estudos que abordam o mesmo tema, acreditamos que um número reduzido de reuniões ordinárias e extraordinárias do conselho escolar gera pouco interesse dos conselheiros em participar. Mais do que isso, os conselheiros, muitas vezes, não entendem e nem

vivenciam as funções do conselho escolar e suas reuniões, e conseqüentemente, suas ações se restringem em atender e acatar a direção da escola, principalmente as exigências que o diretor enfrenta no seu cotidiano. Nesse aspecto, a diminuta quantidade de encontros entre os conselheiros e o esvaziamento de suas atribuições convergem para o cumprimento burocrático de reuniões que servem, muitas vezes, para validar decisões previamente tomadas pelo gestor escolar e que são apenas informadas aos conselheiros. O caráter administrativo e burocrático forte ainda se mostra presente e atuante nas práticas cotidianas que se realizam para, não mais que isso, fazer cumprir diretrizes e normativas que determinam quantas reuniões anuais o colegiado deve realizar.

Ao analisarmos as concepções e discursos dos diferentes segmentos dos CE (das três escolas) pudemos perceber que segundo o lugar social (pais, alunos – membros externos à escola e professores, gestores – membros do interior da escola e com formação pedagógica) que ocupam, seus discursos se constituem em contextos que possibilitam ou não um entendimento da situação da escola, conforme participação que lhes são dadas. Mais do que isso, caberia ainda, talvez, perguntar: qual o significado de participação que esses conselheiros trazem a partir do que está posto em seus discursos sobre o papel do CE? Na medida em que vemos diversas formações discursivas construídas nestes diferentes contextos, nos propomos mostrar aspectos velados nessa discursividade.

Vale ainda verificar quão valioso é a menção aos aspectos disciplinares presentes na concepção de alguns entrevistados, especialmente da escola Rubi, sobre a função do CE. Tanto o pai quanto o aluno relacionam a ação do colegiado ao aspecto disciplinar, e na percepção da gestora, esses pais ou responsáveis acabam participando do CE com perspectivas de que este tem mesmo características de um tribunal que julga a conduta dos alunos. Esse olhar se relaciona bastante aos dados das atas de reunião dessa escola uma vez que, dentre as três escolas pesquisadas, essa foi a que mais tratou de situações de indisciplina e violência em suas reuniões. Na escola Rubi há também uma periodicidade maior de reuniões que nas outras duas, sendo que, pelas datas das atas, percebe-se a realização de reuniões do CE quase mensalmente, sendo que nas demais encontramos reuniões bimestrais ou sem uma periodicidade clara.

A compreensão dos procedimentos a partir da frequência com que acontecem parece-nos naturalizada entre os membros do CE seja de qualquer um dos segmentos. O colegiado é ainda tido como “última instância” entre os procedimentos que a escola adota para tratar das situações

de indisciplina e /ou violência em seu interior o que acaba interligando o CE a uma ideia de “tribunal” como já identificamos anteriormente.

Então, eu acho que **COMO CONSELHO eu vejo que seria mais assim pra DECIDIR no FINAL** o que vai acontecer com aquele aluno. Porque a escola não tem a mesma política sempre pra decidir sobre o aluno. Então, **quando a escola não tem mais o que fazer com aquele aluno , reúne o conselho** e é passado para os conselheiros o que está acontecendo e daí **as medidas que a escola vai estar tomando**. Então no dia-a-dia a gente não decide. Seria mais assim em reuniões extraordinárias (Funcionária da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

A pouca frequência de reuniões e o caráter burocrático ou meramente punitivo que tem caracterizado a ação do CE se contrapõe a uma perspectiva de gestão democrática capaz de viabilizar uma participação mais real e contundente desse colegiado, para além das decisões extremas a que se propõe. Nessa perspectiva ainda na organização dos CE das escolas pesquisadas encontramos uma estrutura hierarquizante em que a presidência do colegiado é exercida pelo gestor escolar que comanda as reuniões e os trabalhos. Mesmo em uma das escolas, mantida pelo poder público municipal, em que a legislação do município estabelece que o gestor é membro nato do CE mas não seu presidente, sendo este eleito entre os demais membros do grupo, encontramos a gestora presidindo todas as reuniões e, na ausência dela, a gestora substituta.. Duas das três escolas pesquisadas (escola Safira e escola Esmeralda) parecem recorrer ao CE apenas em situações realmente extremas de indisciplina e violência por elas vivenciadas. A terceira escola (escola Rubi), por sua vez, acaba por reunir-se, como já dissemos, quase que mensalmente para tratar desses casos. Apesar disso, nessa escola encontramos entre as deliberações do CE nos casos de indisciplina e violência a punição feita com a suspensão do aluno às aulas e a transferência compulsória, o que nos parece não haver diferenciação entre as outras duas que pouco se reúnem. Assim, nos perguntaríamos: um CE mais atuante poderia deliberar de outras maneiras, ou as formas de agir são limitadas, ao que já se tem feito há tanto tempo nas escolas?

O trabalho de mediação e de diálogo que aparece como recurso que antecede a intervenção do CE é realizado pela gestão escolar e/ou pela Professora Mediadora da Escola e Comunidade (PMEC) – profissional contratado nas escolas públicas estaduais de São Paulo para atender o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com principal função de mediar os conflitos entre a escola e a comunidade, e entre os alunos. Fica então para o CE o papel derradeiro de

punição severa e que, ainda, segundo os próprios conselheiros, oscila entre propostas debatidas e votadas entre eles, e, em muitos casos, a determinação (da punição) pela gestão escolar somente ratificada pelos conselheiros.

Mesmo caso de punições, ah se o aluno joga borrachinha e ta no conselho --- ah jogar borrachinha não é tão grave assim pra chegar ao ponto de dar uma transferência. Que tal as vezes só conversar e dar uma advertência? O conselho ele age, assim, atua dessa maneira, vendo o que é melhor para o aluno, para o aluno, a última coisa que a gente tenta é a transferência de escola. **Só em casos extremos, que chega a violência extrema, ou a depredação de patrimônio público, de muito grande, que ai a gente percebe que aquele aluno, já...** (Pai de aluno – e também professor – da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

TÁ... quando CHEGA ao Conselho de Escola, o conselheiro está inteirado de todos os passos da situação, então a gente tem que falar se vai tratar do caso com o pai, ou diretamente com o aluno. E eu noto uma coisa: **eles NÃO discutem. Eles ACATAM à decisão da escola. Sabe, eles ouvem, mas eles não escutam só, eles acabam fazendo o que foi decidido. Eles não se posicionam. Eles OUVEM, depois votam no final né, mas eles nunca questionam** (Gestora da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

Na realidade eu tive poucas reuniões do conselho, porque eu fui colocada esse ano, eu **participei de uma, na realidade eu não participei né, aliás pra ser bem sincera o único que participou foi a diretora, o resto ...ela chegou, deu o veredito e pronto...quer dizer, o conselho é só um né.** Tanto é que no conselho eu me posicionei sobre isso, porque ela chegou e falou “nós vamos fazer assim, assim e assado” e eu falei “ah, então porque que tem um conselho” (Professora da escola Esmeralda, Grifos nossos, 2015).

Tendo ainda como propósito analisar o funcionamento do CE nas escolas pesquisadas, encontramos no trato com as situações de indisciplina e violência aspectos que denotam ainda o modo como esse colegiado, definido como aquele que garante a gestão democrática e participativa na escola pública, tem atuado. No discurso dos conselheiros ele é tido como último recurso na busca de encaminhamentos das situações de indisciplina e/ou violência das escolas o que denota aspectos bastante relevantes:

a) Oposição entre uma atuação democrática e participativa de fato e uma atuação centralizadora e reprodutora de uma gestão de caráter mais burocrático

Mas, então eu procuro fazer **uma nova votação, amplio essa discussão,** coloco mais uma frente, **alguém que vai defender a posição de defesa pra permanecer e outro que vai pra excluir, pra que eu não tenha que fazer esse voto minerva, porque se eu tiver que fazer realmente eu acho que eu pontuo mais no nevrálgico mais**

constrangedor. Muitos viram o rosto pra você por um bom tempo, mesmo os professores, então é um clima que vai perdurar, as vezes, pro resto da vida, **porque tem pessoas que sabem lidar com essas situações e mesmo conselheiros que não sabem lidar com essas situações**, em que você ta fazendo uma função, em que você... Então a pessoa acha que você foi contra o posicionamento pessoal dele, então essas situações são... (Gestora da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

Em algumas sim. Mas, sinceramente, infelizmente eu falo muito. **E eu conduzo, acabo por conduzir o grupo à decisão que eu quero.** Então não tem como não concordar, porque **se eu não concordar eu continuo argumentando e acabo convencendo.** Infelizmente eu tenho ainda uma visão antiquada de que, **eu estou ali e sei exatamente o que é necessário.** E não é verdade. **Infelizmente quando você vai adquirindo certo tempo e certa experiência você acaba direcionando** (Gestora da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

Transformações na escola são necessárias, segundo Conti e Luiz (2007), no esforço de evitar que os conselhos escolares se tornem mais um órgão de tutela e que se pudesse considerar o poder de atuação dos diferentes segmentos que compõem esse colegiado, evidenciando a importância de seu funcionamento para a qualidade da educação. Segundo os autores isto apenas ocorreria se a equipe gestora não atribuísse a si mesma parte única dos processos deliberativos, e considerasse a intervenção desses integrantes como parte do processo de democratização da escola.

b) Decisões tomadas pelos conselheiros que também são membros-funcionários da escola ora se sobrepondo às decisões de caráter mais coletivo (e aceitação dos outros conselheiros: pais, alunos, de que isso é correto) e ora sendo decididas pela interação e participação de todos.

Eu queria dizer assim, eu acho que **a política desse conselho é legal** porque faz primeiro: **deixa o aluno falar, o que você tem a falar, depois deixa o pai falar e depois os professores, as vezes inverte a ordem, mas os três colados e normalmente se entra em um consenso**, quase sempre os pais vai (???) mas muito poucas vezes. Então assim, a **gente sempre coloca que a gente ta aqui pra ajudar**, então eu acho que essa postura muda, que nem você falou, a maioria entende (Professor da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

Assim, quando a gente participa das reuniões, ou **às vezes nem precisa reunir todo mundo, mas as decisões que eles tomam sem falar com a gente, eu fico tranquilo, pra escola poder caminhar** (Pai de aluno da escola Esmeralda, Grifos nossos, 2015).

Segundo Morgan (1996) fica ainda muito nítida a fragilidade da participação no CE, provinda de uma cultura brasileira, a partir da constituição de seu Estado, pouco interventiva na

vida pública. Assim, pode-se averiguar que o princípio democrático necessita ser fortalecido, não apenas por aparatos legais, mas por práticas de gestores, professores, estudantes, familiares e demais envolvidos na escola, na construção paciente e gradativa, de um processo contínuo voltado ao compartilhamento das decisões de modo a considerar as especificidades de cada segmento na elaboração de ações que visem melhorar a educação escolar. Segundo esse autor, o processo de consolidação de acordos é um desafio, pois a escola, assim como em qualquer outra organização, possui diferentes grupos que se formam por interesses comuns, que muitas vezes dificultam o entendimento recíproco com as demais pessoas e grupos, devido aos interesses particulares serem considerados maiores do que os da organização.

c) Ideias de formas de agir do CE diferentes frente às situações de indisciplina e violência que aparecem nos discursos, mas que, ao verificarmos na prática do colegiado (pelos discursos e atas de reunião) limitam-se às punições comuns.

Então, teve uma época aqui na escola, que **a gente ajudava com algumas ideias (EI). Eu mesma cheguei a ajudar**. Teve um caso de uma aluna com violência e (EI) chegou-se a culpar a mãe pelo comportamento dela. Então, **a partir daí, a gente teve a ideia de dar palestras, fóruns, com outros tipos de educadores**. Porque na maioria dos casos, a violência é um reflexo do que o aluno vê em casa e leva pra dentro da escola. Eu acho que falta muito ainda para melhorar (Mãe de aluno – e também funcionária – da escola Esmeralda, Grifos nossos, 2015).

Então, eu acho que tinha que ligar pra escola de onde ele veio, entendeu, **fazer um trabalho com ele lá em outro período**, ele não tá alfabetizado vamos dizer, sabe, montar um outro período ali **fazer uma recuperação**, porque existe nas escolas do município assim uma recuperação, então o que eles podem fazer é isso...paralelo com a escola que ele frequenta (Professora da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

Para Luiz, Vergna e Lima (no prelo), os processos de ensino e aprendizagem são constituídos por uma forte tradição pedagógica brasileira com caráter disciplinador e moralista, ou seja, esses processos acabam por acontecer essencialmente dentro da sala de aula e de preferência contemplando e mantendo a ordem e a estabilidade do contexto escolar. Os autores ressaltam ainda, que, ao contrário, a indisciplina também pode ser entendida como um caminho para a aprendizagem, isto é, uma condição importante para que a execução de tarefas aconteça, de fato, de forma positiva e organizada. Referem-se a postura do disciplinado como aquele que se

caracteriza por ter uma submissão acrítica e acaba sendo “um comandado”, apenas obedecendo à uma ação já determinada ou à execução de atividades impostas.

Esse caráter fortemente disciplinador foi descrito nos estudos de Foucault (1987), que caracteriza o poder disciplinar como um poder produtivo; que se apropria dos corpos dos sujeitos produz subjetividades e discursos sem reprimir, sem dizer não; que normaliza e adequa os sujeitos de acordo com normas e regras de maneira que não seja percebido enquanto tal. Perguntamo-nos, nesse contexto, as razões e as condições que não permitem procedimentos diferentes, capazes de romper com essa lógica e quais seriam. A possibilidade de agir de outros modos diante das situações estaria atrelada à falta de iniciativa ou ao desconhecimento de como implementar modos diferentes de entender e agir diante das situações de indisciplina e violência?

Os variados aspectos que envolvem os procedimentos do CE das escolas pesquisadas frente às situações de indisciplina e violência que tratamos até aqui se associam a vários outros registrados em suas atas e que nos auxiliam na análise do seu funcionamento como colegiado democrático de gestão da escola.

Assim, a leitura das atas de reunião analisadas mostraram-nos ainda que as escolas em questão tinham por hábito, ou comprometimento, conforme regimento da instituição ou do sistema (cada uma das escolas pesquisadas fazia de forma diferente) realizar reuniões no começo do ano com o propósito de compor (eleger) os representantes dos segmentos do CE. Assim, as atas dos três Conselhos Escolares sempre iniciavam o ano letivo com a eleição dos representantes.

Interessante verificar que embora as atas mencionem textualmente a realização de uma assembleia em que os segmentos do CE são eleitos por seus pares, não há menção, nesses textos, de quem foram os interessados em candidatar-se ao CE, assim como não são registrados os votos recebidos por representantes eleitos em cada segmento. Apenas na escola Rubi há menção por escrito, em todas as eleições registradas em atas, da eleição por aclamação. Essa condição pode denotar uma participação pouco significativa dos diferentes segmentos na composição do CE, uma vez que não há muitos interessados em participar, os que se dispõem sejam então eleitos por aclamação. Esse indício nos revela que fica mais fácil para a escola aclamar em uma única assembleia seus conselheiros escolares, ficando livre de sensibilizar a comunidade escolar e local, do que realizar uma eleição com voto secreto, urna, candidatos e tempo de apresentação das propostas desses candidatos.

A construção de um processo democrático de gestão do ensino público – gestão ou política pública na sociedade em que a escola está inserida –, passa pela participação dos cidadãos (sejam eles de quaisquer segmentos) nos processos decisórios e opinativos. Nesse sentido, Conti e Silva (2010) alertam sobre a necessidade da superação de um ranço histórico em nosso país, oriundo do período militar, do qual decorre a pouquíssima participação coletiva em conselhos, colegiados, e outros agentes democratizantes que, embora implementados, nem sempre têm adesão popular. Uma mudança de cultura que pode nascer na escola, na viabilização da participação coletiva via CE e outros meios de participação.

Outra questão importante com relação a ordem estrutural ligada diretamente ao aspecto anterior já tratado, foi perceber que nem todas as escolas realizavam reuniões periódicas a fim de manter o colegiado em funcionamento. Nos três anos (2012, 2013 e 2014), conforme a ata de duas das escolas estaduais pesquisadas (escola Safira e escola Rubi), existia um calendário de reuniões ordinárias que, por sua periodicidade, nos pareceu ser respeitado, tendo apenas reuniões extraordinárias para casos esporádicos e, muitas delas, para indicação da vice-diretora.

Segundo Nóvoa (1999), a cultura organizacional da escola conta com elementos constituídos em uma zona de *invisibilidade* caracterizada pelos valores, as crenças e as ideologias dos membros da escola, que acabam por determinar as condutas individuais e coletivas. Contudo, diferente desta, a zona de *visibilidade* abarca manifestações verbais e conceituais que determinam o tipo de linguagem utilizada pela comunidade escolar; manifestações visuais e simbólicas referenciando uma arquitetura: o uso ou não de uniformes, a imagem interna e externa da escola; e as manifestações comportamentais que incluem os elementos que podem influenciar no comportamento dos integrantes da escola: como as práticas pedagógicas, as avaliações, as reuniões. Estas duas zonas sistematizadas pelo autor, contribuem para que se possa visualizar como a cultura organizacional da escola integra ou não os seus membros entre si. Nesse sentido, o que está invisível ou visível precisa ser discutido e transformado com o propósito de realizar práticas pedagógicas democráticas, multiculturais, tolerantes e autônomas, capazes de envolver a todos na reflexão crítica sobre o processo educativo que se estabelece para a escola.

Nesse sentido, a linguagem utilizada por alguns conselheiros entrevistados ao se referirem ao próprio CE nos chama a atenção, pois parece-nos que, em muitos momentos, eles não se sentem parte do colegiado e de suas decisões. Recorrem frequentemente ao uso da terceira pessoa para referirem-se às decisões e procedimentos do colegiado em reuniões.

Quando se tem isso, vai para o Conselho né e eles.... **tomam as medidas** cabíveis, né, ou para expulsão, ou de suspensão de três dias, dependendo do fato ocorrido. Isso para a indisciplina e violência. Aí quando o fato é MUITO grave, **aí é expulso**. É por isso que o Conselho ajuda, uns aos outros ajuda (Pai de aluno da escola Esmeralda, Grifos nossos, 2015).

Ah... **eles conversam... tentam decidir...**

Participo!

Não, das conversas não, porque daí já são mais os professores, né? (Aluna da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

Contudo, nas atas das três escolas percebemos que assuntos de caráter pedagógico sempre eram pouco registrados. Assim, a perspectiva pedagógica é a de menor recorrência nas atas analisadas de reunião do CE, com menções voltadas para informes, como:

- a) Na Escola Safira, recuperação da aprendizagem dos alunos (definir propostas); homologação do calendário; aprovação do Plano Gestão Escolar – quadrienal; questionário avaliativo sobre CE; analisar os resultados do SARESP; na Escola Rubi, turmas de atividades curriculares e esportivas para o ano seguinte; análise de relatórios anuais de recuperação de alunos; demandas para o 2º semestre (replanejamento);
- b) Na escola Esmeralda, escolha do horário do HTPC, análise do plano de trabalho. Ata de reunião do CE onde são tratados assuntos de caráter pedagógico e administrativos:

A reunião foi iniciada com o agradecimento da diretora pela presença de todos seguindo-se com a distribuição da pauta com os assuntos da presente reunião e os da próxima reunião que será no dia 13/09/2013. Após esclarecimentos da diretora (*nome da diretora*) sob os motivos da referida indicação, a mesma foi homologada por unanimidade pelos presentes. O questionário foi respondido no data show e salvo, para posterior digitação no GDAE. Sobre a programação do segundo semestre, foi informado sobre a recuperação aos sábados, a utilização bem como a sugestão de gastos a serem apresentados na próxima reunião (Trecho da ata de reunião do CE da escola Rubi, agosto de 2013).

Ata de reunião do CE sobre a realização de recuperação intensiva para alunos:

Aos dezoito dias do mês de janeiro do ano de dois mil e doze reuniram-se os membros do Conselho de Escola da (*nome da escola*) sobre a presidência da senhora (*nome da diretora*) para definirem as propostas de Recuperação, onde fica decidido por unanimidade pela Recuperação Intensiva para as Etapas III e IV. Nada mais havendo a tratar foi encerrada a reunião da qual foi lavrada esta ata que após lida e achada

conforme vai assinada pelos presentes (Trecho da ata de reunião do CE da escola Safira, janeiro de 2012).

Apesar de constar o registrado em ata é importante ressaltar que nenhuma delas detalha especificamente o que foi discutido e de que forma houve participação dos representantes dos diferentes segmentos nesses assuntos. Esta perspectiva pedagógica entendida como função do CE, como a elaboração do calendário, dos planos de aula, as reuniões pedagógicas e as tomadas de decisões, enfim, as atividades de todas as instâncias pedagógicas da escola podem e devem ser feitas de modo corresponsável e o mais democrático possível.

A escola deveria ser vista como um ambiente educativo, isto é, um espaço de formação construído pelos seus componentes, um lugar em que a equipe escolar, em conjunto com seus estudantes e familiares, deveria decidir sobre o trabalho pedagógico e aprender mais sobre como se constitui o mundo de hoje, facilitando as interações e a participação. Na perspectiva de Ferreira, segundo Luiz, Barcelli e Montemor (2012),

[...] para a sociedade tornar-se fortalecida, é preciso formar pessoas reflexivas, com disponibilidade de dialogar, com consciência do quão importante é aprender a exercer a cidadania, por meio da participação em todos os âmbitos políticos. Por isso, a opção por uma Gestão Democrática pode ser o início deste caminho de descentralização do poder, de fala e de decisão, promovendo uma participação que muda as relações, tanto de dentro como fora da instituição (LUIZ, BARCELLI e MONTEMOR, 2012, p. 126-127).

A viabilização da participação dos diferentes segmentos que compõe o CE na deliberação e acompanhamento dos aspectos pedagógicos pode contribuir significativamente na construção de uma vivência democrática que se reflete diretamente na sala de aula, no fazer próprio da escola, o fazer pedagógico. Essa vivência tanto para pais e/ou comunidade como para estudantes e funcionários pode representar, em alguns casos, momentos únicos de participação efetiva em ações que têm repercussão direta nas suas ações dentro da escola. Nesse sentido, as práticas democráticas nos ambientes escolares são estímulos importantes para que todos os envolvidos com a escola possam apreender e vivenciar tais práticas, também, em sociedade.

Assim, o aspecto positivo de propiciar articulação entre os segmentos do CE reside também em criar espaços mais profícuos para o processo de ensino e aprendizagem, identificando as dificuldades e buscando de forma corresponsável os meios mais satisfatórios para o desempenho dos alunos e a superação das dificuldades que se apresentam.

A busca por uma ação educativa capaz de promover melhorias nas habilidades, atitudes e vivências escolares de todos os estudantes, neste sentido, torna-se fundamental. O inter-relacionamento pessoal e a comunicação, dados por meio de ações e objetivos comuns, traçados coletivamente, preocupados em desenvolver a capacidade e desempenho de todos, repercute, por consequência, em uma ação integradora, que trace soluções para os problemas referentes à organização escolar e ao processo de ensino e aprendizagem.

Apesar da organização escolar pautar-se pela divisão do trabalho, por especialização de funções, é possível e desejável que todas estas funções sejam integradas, tendo assim uma referência ampla dos processos educativos em andamento e dos que a escola pretende desenvolver. Assim, a integração de conhecimentos, percepções e experiências traz contribuições interessantes e enriquecedoras para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento dos educandos e a vivência participativa no interior da instituição escolar, com vistas a expandi-la para fora dela.

Além das questões de cunho pedagógico e organizacional as atas analisadas ainda fazem referências a outros aspectos que caracterizam o trabalho cotidiano da escola como a discussão dos recursos financeiros e prestações de contas, por exemplo. Registramos nessa perspectiva questões de organização de festas comemorativas e muitas outras situações. Quando os Conselhos Escolares se ocupam somente de problemas administrativos ou promovendo festas, deslocando suas atenções para problemas de ordem meramente técnicos, podem criar a ilusão nos conselheiros de que estão resolvendo questões importantes, o que nem sempre é verdade.

De forma muito semelhante, as três escolas utilizam partes de suas reuniões para tratar de recursos financeiros, principalmente, sobre a utilização e prestação de contas da verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE) e do dinheiro da Associação de Pais e Mestres (APM). O PDDE é o dinheiro público destinado a cada unidade escolar, gerido por entidades jurídicas (Caixa Escolar, Associação de Apoio à Escola, APM). Trata-se de uma política pública (elaborada por organizações como Secretaria de Educação, órgãos normativos dos diferentes níveis do Poder Público) que abrange esferas federal, estadual e municipal, e traça orientações e definições gerais, bem como o seu planejamento, acompanhamento e avaliação, e influencia, direta ou indiretamente, o cotidiano de uma escola. Não se questiona a possibilidade do CE planejar e decidir sobre as questões de verbas financeiras na escola, o problema, é como estas

discussões vêm sendo conduzidas, e até que ponto são tomadas decisões autônomas, ou se apenas são legitimados projetos já instituídos pelas redes estaduais e municipais.

Verificamos, também, que existiam outros assuntos tratados nas reuniões do CE, como: na escola Safira, o planejamento do dia “D” – 9 de abril; atividades comemorativas da escola; na escola Rubi, vimos a mudança da zeladoria; segurança da escola; permanência da cantina; escolha de pais para serem fiscais do SARESP; permanência do uniforme; na escola Esmeralda, a comunidade pede para mudar o dia da festa junina; muitos balancetes de contas; definição do que fazer com materiais permanentes e de consumo; materiais patrimoniados; descartes de livros didáticos; benfeitorias na escola com verba da APM; tomar ciência dos presentes dos alunos com dinheiro da festa do folclore.

No entendimento do Conselho Escolar como colegiado democrático da gestão escolar remetemo-nos a uma perspectiva de ação efetiva desse colegiado no cotidiano da escola segundo o PNFCE (BRASIL, 2004), que esclarece a necessidade da deliberação autônoma, mas não somente isso. Demanda, para além da deliberação, também as funções consultiva, fiscal e mobilizadora como meios de garantir que a vivência democrática seja posta em prática por meio de mecanismos de ação que se tornem conhecidos da própria comunidade escolar fazendo do colegiado um órgão com legítima representatividade. Nesse contexto, encontrar nas atas de reunião temas que se remetem ao seu cotidiano são, por si só, um sinal que vem reiterar essa possibilidade de gestão da escola, fortalecendo sua função.

Nessa perspectiva encontramos nas entrevistas com os conselheiros, menção à maior ou menor liberdade do CE em suas deliberações e nos perguntamos, a partir dos registros de atas, preponderantemente unânimes como seria esse entendimento de liberdade de decisão:

É eu acho que é justamente.... porque, como eu falei, **não é uma coisa que o Conselho tá acompanhando**, então as informações que a gente têm são registradas. Então, mediante aquela situação, **a escola já tem uma ideia do que vai fazer, e o conselho concorda ou não. Porque quem tá de fora, é difícil... sei lá... é mais fácil pra quem tá dentro saber o que fazer ou não nestes casos de indisciplina** (Mãe de aluno da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

Eu acho que a escola tem bastante liberdade, uma vez que, pra nos mesmo aqui local onde carro de muitos professores ficam aqui na frente e nunca foi riscado nem nada. Eu já trabalhei no [nome da escola] e o carro de uma professora ficou todinho riscado, da diretora, a gente fica aqui na frente aqui e graças a Deus não mexe nem nada. Eles têm muito respeito pela gente, então eu acho que **é bastante tranquilo** (Professor da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

Em função de novas situações que perpassam os muros das escolas, de maneira geral, gestores e educadores têm enfrentado dificuldades em diagnosticar e diferenciar situações de indisciplina e de violência dentro do ambiente escolar. Percebemos que o maior acesso da população brasileira à escola, nos últimos anos, trouxe consigo uma diversificação de público, mas, infelizmente o que estamos constatando é que equipe gestora, professores e funcionários sentem muita dificuldade de ouvir e dialogar com esses estudantes que atendem. Muitas vezes, sem grandes reflexões e aprofundamentos sobre estes fatos que acabam sendo corriqueiros, se utilizam apenas daquilo que estão habituados para tomar decisões, constroem saberes, concepções, valores e posturas que são determinantes na formulação de regras e na consolidação de ações realizadas pela e na escola.

Em muitos casos, estas decisões culminam em atitudes discriminatórias e exercem função de reprodução e retroalimentação dos atos de indisciplina e ou violência, tendo consequências cruciais no convívio da escola e na vida dos estudantes.

Desta forma, ao identificarmos concepções e procedimentos em discursos e registros de atas, deparamo-nos com a singularidade da prática, democrática ou não, e a perspectiva de um entendimento do CE como possibilidade repressiva nos espaços das escolas. Sua constituição, predominantemente feita por pessoas que já estão no universo cotidiano da escola, como verificamos de início, sua atuação como colegiado que ainda nos parece um tanto incompreendida mesmo em meio a esforços válidos de valorização do seu fazer, instigam-nos a nos perguntar, em meio à realidade com a qual nos deparamos, se o CE concretamente cumpre seu papel. A possibilidade de validação de ações que possam lidar com a violência e a indisciplina na escola, a reiteração de decisões centralizadas, a pseudo deliberação coletiva nos parece ainda recorrentes na medida em que observamos modos de entender e agir dos conselheiros escolares participantes da pesquisa.

4.2. Situações de indisciplina e violência na escola: concepções discursivas dos conselheiros

Para entender as ações e procedimentos do CE nas situações de indisciplina e violência, torna-se significativo identificar as concepções dadas a esses termos pelos conselheiros escolares, refletidas em seus discursos, sejam nas entrevistas, seja nas atas analisadas nesta pesquisa.

Ao serem indagados sobre o que caracteriza indisciplina e violência na escola encontramos percepções confusas que denotam certa dificuldade na diferenciação entre uma e outra. A diretora da escola Safira coloca que:

De VIOLÊNCIA não. Acho que são alguns casos mais comuns mesmo, acho que tem alguns **casos de postura em sala de aula, do aluno compreender que tem o seu papel NA escola né?** Hoje fica muito claro a falta de paciência, isto é, fica muito claro a falta de... de... lidar com o outro. De lidar com as diferenças e isso vai... e daí **eu não sei falar sobre violência, se chega à VIOLÊNCIA.**

Eu disse, eu não trabalho muito nisso. Eu não sei te falar se teve alguma coisa muito grave, né? **Eu não sei nem tratar muito sobre isso, porque agora , pensando no que é violência né eu não sei dizer se existe muito disso aí.** O principal que eu concordo é o apoio que **tem que ter com a conscientização, então tanto em casos de indisciplina quanto casos de agressão verbal,** né, a gente foca na conscientização. Então vai chamar o aluno, explicar para ele e ver se ele entendeu a atitude dele, se valeu a pena. Então a conscientização é em primeiro lugar. Se não deu certo a conscientização, então a gente vai para outro lugar , chama os pais,...

Mas a violência que eu considero mais grave é a violência física. **A violência física é mais grave, a verbal ela existe, porque ela pode brigar, mas a física É a mais grave.**

Mais graves não... bom, se bem que tem sim... deixa eu pensar, porque sempre tem um caso... Bom, eu acho que tem o enfrentamento. **O enfrentamento é o MAIS grave, entre professor e aluno,** sendo que o correto é não ter este tipo de caso. E tem aquelas coisas próprias da idade de falar muito, fora de hora, incomoda o andamento da aula. **E tem a indisciplina do embate mesmo, você fala pra ele “não vou”, ou esbarra em colegas, meninos e meninas, ele cai.** E a partir do momento que você conversa, tem conscientização, e ele não melhora, então eu acho grave. E o enfrentamento, o mais grave (Gestora da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

O fenômeno da violência, nessa perspectiva, não pode, segundo Camacho (2001), ser separado da indisciplina, sendo em contextos escolares, principalmente, a interpenetração dos dois conceitos é inevitável. A sensação de medo e a confusão por parte dos profissionais da escola são recorrentes diante de situações problemáticas (violência e indisciplina) existentes no ambiente escolar visto que tem se tornado comum que estes mesmos profissionais coloquem no mesmo patamar os casos que acontecem na sociedade, de forma geral, com os que afetam as instituições escolares. Já para Spósito (2001), a violência no espaço escolar tem variadas formas que geram grandes dificuldades ou mesmo temor por parte de professores, pais e outros profissionais ligados à educação em lidar com elas.

A dificuldade de entender o que caracteriza violência e indisciplina não é diferente com os outros conselheiros escolares, mas a aluna da escola estabelece uma diferenciação que encontramos também nos discursos de conselheiros das outras escolas pesquisadas:

[Sobre a Indisciplina] Eu acho que **seria a falta de respeito...** eu acho que tanto **quanto os funcionário, professores e até os amigos**. Eu acho que os alunos faltam com respeito para com as pessoas. Assim, falta um limite né? Ele tem que saber até onde ir. Ele precisa saber quando parar (Mãe de aluno da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

Começa-se na parte verbal, não é? Eu **acho que é na parte verbal** o início. Daí depois, vem a provocação e às vezes sai **bate-boca, sai xingo, ...** e por aí vai (Funcionário da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

Ah... **indisciplina é o aluno que desrespeita as autoridades e violência é brigar fisicamente, de agredir um ao outro** (Aluna da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

Um aluno **joga papelzinho** no outro, um aluno **brinca com outro**, ou no meu caso né, eu to dando aula o aluno começa a **fazer gracinha**. Isso pra nos **é indisciplina**. E a gente anota nunca na primeira vez, lógico, a gente fala “não”, ai depois, se é muito incidente a gente acaba mudando e tem cinco oportunidade pro pai vir pra escola, pra tomar ciência, conversar com o aluno e ai é que vai pro conselho. É um processo demorado, em termos disciplinados. Quando é **violência, é física** ou as vezes não precisa ser física, **violência moral**, essas coisas, ai vai direto pro conselho, que eu acho que é certo. Então a gente tem essas duas coisas ai (Professora da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

Indisciplina, **é quando as pessoas não respeitam um ao outro**, né? Fazem mal, não respeitam os colegas de sala de aula... isto é indisciplina, né? Violência... **violência é quando ele está fora de si**. E eles estão conseguindo um tempo para raciocinar sobre as coisas, né? Por às vezes eles acharem que são mais que o outro, e daí partem para a violência, né? Hoje as pessoas estão assim,... **interessadas no seu interesse, interesse mais em si próprio e não pensam nas outras pessoas** (Pai de aluno da escola Esmeralda, Grifos nossos, 2015).

É muito comum essa diferenciação entre indisciplina e violência como algo menos grave/mais grave ou associando indisciplina a algo mais leve e/ou de menor importância (cotidiano da escola), e a violência, preponderantemente, ligada a agressão física, isto é, ações de maior gravidade. Também chama-nos a atenção a associação entre os atos de violência a o individualismo (ou egoísmo) que pode ser identificado nos comportamentos e relações entre as pessoas (apontado no discurso do pai de aluno da escola Esmeralda – acima).

Salles, Fonseca e Adam (no prelo) indicam essa característica que acaba por compor o universo das relações pessoais na sociedade contemporânea, essencialmente individualista e utilitarista.

Nas entrevistas, ainda, em vários momentos, os conselheiros fazem relatos de situações de violência e indisciplina vivenciadas no interior da escola como uma forma de exemplificar cada caso. As situações relatadas acabam por denotar esse entendimento.

A noite, no período noturno, porque um aluno mexeu com a namorada do outro, ai na hora da saída, no portão da escola aqui, **eles se pegaram**, tive que ajudar a separar, mas

ai veio mais três outro do lado de lá ajudar, ai aqui na escola eles pararam né, **o menino teve que ser transferido**, porque parou de estudar, porque o povo daqui de trás é um povo boca quente e teve que pedir transferência da escola e teve que mudar pra outra cidade. **Foi o único caso assim de violência caracterizada mesmo, fora isso, eu acho que os maiores problemas que nos temos aqui é a questão da indisciplina** mesmo, dois citou, de jogar papelzinho e tal (Professor da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

Ao abordar a indisciplina e a violência como processos presentes na escola o conceito de incivilidade, tratado por alguns autores que lidam com o tema, surge como uma forma de entendimento sobre essas situações. Nessa perspectiva, Charlot (2002) e Debarbieux (2002) incluem no conceito de incivilidade as pequenas violências e agressões, os atos de pouca “polidez”, as transgressões a regras, códigos e a toda ordem estabelecida, associados ao desrespeito ao direito individual e à própria consideração do ser humano como pessoa, e diferenciam-se de ações criminosas e delinquentes que então se interligam a ideia de violência. A perspectiva da incivilidade e pouca “polidez” são conceitos que se interpenetram com a ideia de violência sendo que a diferenciação entre os dois envolve, ao nosso ver, um caráter valorativo e subjetivo muito acentuado. Essa diferenciação, no entanto, não é utilizada para tratar das punições que são utilizadas nas escolas. Nas três escolas pesquisadas a suspensão do aluno é recorrente como uma punição tanto para a indisciplina (principalmente quando ela é praticada pelo aluno com maior frequência) quanto para atos considerados pelos conselheiros como de violência. Perguntamo-nos se essa diferenciação realmente é clara, é consensual ou é pensada a cada caso, o que nos parece mais comum pelos registros feitos em atas.

Vale ressaltar que ao serem indagadas sobre a vivência, na escola, de situações de indisciplina e violência, as duas gestoras (da escola Rubi e escola Esmeralda – as duas com maior tempo de serviço e atuação na gestão escolar) relatam já terem presenciado/vivido situações de violência e indisciplina na escola enquanto que a diretora que está a menos tempo atuando na gestão (da escola Safira) diz nunca ter vivenciado situações de violência e, sim, de indisciplina. O lugar e o contexto do discurso das duas gestoras mais “antigas” nos parece fazer emergir a percepção da violência como algo crescente, inclusive no interior da escola e, no caso, nos remete ao percurso profissional (questão de tempo de serviço e conseqüentemente mais oportunidades de vivenciar a violência na escola), que são acentuados em seus discursos. A trajetória profissional de maior tempo, somada a recorrência de situações variadas de indisciplina/violência incidem numa perspectiva mais “pessimista” ou exacerbadora dessas situações vivenciadas ou não. A gestora que tinha menor tempo na função, ao contrário, identifica e discursa apenas situações

relacionadas a indisciplina na escola. Atrélado a isso surge a dificuldade (que também pode estar associada a essa trajetória profissional e vivência de escola) de identificação ou distinção dos casos de violência e indisciplina.

Sim, eu poderia dizer que ao longo destes 35 anos de carreira, **já pude ver que os alunos do Ensino Fundamental, as primeiras séries, com atos de violência EXTREMAMENTE FO-RA do co-mum.** Nestes últimos anos alunos que após encaminhados, fazem parte da lista de alunos que usam *Ritalina*, calmantes. As crianças hoje usam remédios **DEMAIS, E EU VEJO ASSIM POR AUSÊNCIA DA FAMÍLIA REALMENTE.** Eu vejo agressividade, chute, tesoura, estilete, com crianças mesmo, em princípio. **Antigamente era muito raro de acontecer e hoje está ficando muito comum entre eles esta agressão tanto verbal, quanto física.** A Educação de Jovens e Adultos era um lugar diferenciado. A agressividade era... não é essa agressividade **FÍSICA**, mas ameaça, entendeu, porte de armas, porte de armas brancas dentro da escola já presenciamos... não era tanto! **De uns anos pra cá a coisa chegou a piorar muito!** Eu cheguei a apanhar na escola, certo? Numa rebelião no pátio ... acho que a gente poderia chamar disso, uma rebelião que fizeram parte mais de sessenta alunos que se agrediram, que brigaram, eles se agrediram com armas de choque, que é uma coisa nova no mercado, e já pude experimentar disso e acabei desmaiada no chão. **Então, a violência vem crescendo de uma forma ABSURDA! Tanto no Ensino Fundamental, nas primeiras séries, quanto no Ensino de Jovens e Adultos** (Gestora da escola Esmeralda, Grifos nossos, 2015).

De indisciplina sim, de violência, **VIOLÊNCIA MESMO** não[ter vivenciado na escola]. Você diz assim, de sofrer algum caso?

De **VIOLÊNCIA** não. Acho que são alguns casos mais comuns mesmo, acho que tem alguns **casos de postura em sala de aula**, do aluno compreender que tem o seu papel NA escola né? **Hoje fica muito claro a falta de paciência**, isto é, fica muito claro **a falta de... de... lidar com o outro.** De lidar com as diferenças e isso vai... e daí **eu não sei falar sobre violência, se chega à VIOLÊNCIA** (Gestora da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

Ainda nessa perspectiva há relatos do segmento dos alunos do CE que negam ter vivenciado ou presenciado situações de violência na escola e afirmam já terem presenciado situações de indisciplina.

Que eu presenciei, não! Eu já participei de uma reunião do Conselho que os alunos brigaram, e aí a gente tem que participar e ouvir as partes. Teve um caso que o aluno estava errado, e apesar da gente conversar, ele não reconhecia que estava errado [...] (Aluno da escola Esmeralda, Grifos nossos, 2015).

Violência, eu, eu “mesmo”, pessoalmente, **nunca presenciei. Indisciplina já**, bastante. **Criança que desobedece, que responde**, se ta entendendo? Responde pra professor, responde pra todo mundo ai, ta sempre na diretoria, que é chamado a atenção. Eu acho que isso ai é um ato de indisciplina deles. Isso é o que eu acho (Aluno da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

Esses atos, de indisciplina e/ou violência na escola, são entendidos de formas variadas entre os conselheiros escolares, o que, posteriormente veremos, repercute nos procedimentos utilizados pelo colegiado e pela escola para lidar com tais situações que também relacionam suas causas a fatores variados, ligados à escola ou não.

Martins (2005) trata de questões de situações distintas ao termo indisciplina. Caracteriza em um primeiro instante, uma perturbação do funcionamento regular de uma aula, causado por um ruído ou pela execução de qualquer atividade que não pertence ao assunto explorado pelo docente. Num segundo instante, a indisciplina refere-se aos conflitos que existem nas relações formais e informais entre alunos, podendo se manifestar de forma mais agressiva, qualificando estas ações como atos delinquentes, em âmbito legal. Por fim, a terceira situação, institui a questão de indisciplina muito parecida com a situação anterior, porém, diferenciando-se por tratar das relações entre educadores e alunos, sobretudo quando estes últimos não reconhecem a autoridade de professores ou funcionários, e se manifestam de forma contestadora.

Entendemos que nos casos registrados em atas, assim como nas entrevistas, essas três situações de indisciplina são evidenciadas nos discursos dos participantes, porém, sem a reflexão sobre a distinção de cada uma, por parte dos diversos segmentos.

Destacam-se outros aspectos que percebemos, dos quais merecem análises mais detalhadas:

a) A violência/indisciplina como algo externo à escola e que nela acaba se “materializando”.

Olha, eu acho que **não é NA escola**, eu acho que **ele vem revoltado e daí na escola ele extravasa e um momento que ele extravasa, então tudo é motivo pra ele ficar descontrolado, ficar indisciplinado**, entendeu? Então mexe com o colega, não quer fazer lição, acaba sendo rebelde, **isso não é motivo DA escola, mas ele traz isso para a escola** (Professora da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

Nessa perspectiva retomamos Castro (1998), que afirma que a violência intra e extra escolar resulta de problemas de ordem social que adentram a escola e nela eclodem: assaltos, tiroteios, e outras ações de violência externas à escola articulam-se, segundo a autora, com a segurança da própria escola que visa a proteção de professores e alunos e acaba por restringir o acesso aos seus espaços. Emergem, portanto, no ambiente da escola, problemas como o uso e o

tráfico de drogas ilícitas e da marginalidade, problemas de ordem social que repercutem, mas não se originam na escola, isto é, são problemas complexos de ordem social.

b) A violência e a indisciplina como manifestação dos estudantes a partir de suas dificuldades de aprendizagem ou relacionada a “problemas mentais” dos alunos ou como algo que está “dentro” do estudante (como algo inato a ele).

É, a indisciplina eu acho que ela **ta dentro do contexto escolar** e eu acho que o que caracteriza a indisciplina é quando os alunos chegam acho que dentro da escola, que nem os alunos estudam na prefeitura até o quarto ano e quando chegam no quinto e **as vezes eles não são totalmente alfabetizados e aí quando ele se depara com inúmeros professores, cada um da sua disciplina e ele não consegue acompanhar o ritmo dos professores ou muitos que não sabem ler, as vezes não sabe escrever, normalmente pega cada um na sua especialidade na sala de aula, aí o aluno não faz as atividades e isso gera indisciplina né.** Agora de um modo geral, **violência aqui na escola é esse caso que a 2 acabou de citar né, alunos que tem problemas psicológicos mentais.** Eu, em 10 anos que estive aqui, eu só vi um caso de violência né (Professor da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

Assim, segundo Aquino (1998), é comum que o aluno-problema em geral, seja descrito como aquele que apresenta certos “distúrbios psicopedagógicos”; que podem ser de natureza cognitiva (comumente conhecidos como "distúrbios de aprendizagem") ou comportamental, (onde se enquadrariam um grande conjunto de modos de agir tidos como “indisciplinados”).

Segundo esse autor, ainda:

Um bom exemplo da justificativa do "aluno-problema" para o fracasso escolar é uma espécie de máxima muito recorrente no meio pedagógico, que se traduziria num enunciado mais ou menos parecido com este: "se o aluno aprende, é porque o professor ensina; se ele não aprende, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, de carência, de falta de pré-requisito (AQUINO, 2015, meio eletrônico).

Assim, o baixo rendimento do aluno associado à indisciplina, representariam os dois grandes males da escola contemporânea, causadores do fracasso escolar, sendo também os dois maiores obstáculos para o trabalho docente.

Saberia. Eu acho que a violência é **MAIS** grave quando ela vem da família. O desestruturamento familiar. **Então, ele tem todo aquele problema dentro da casa dele. Lá, ele é agredido pelo pai, pela mãe, pelas... até em muitas vezes, pelas pessoas que convivem na mesma rua. Aí ele fica tão revoltado, que quando ele chega na escola, ele acha que pode fazer tudo aquilo que ele vivencia lá dentro. Agora, tem um ato que eu acho menos violento, que é quando a criança já nasce com a agressividade**

dentro dela. Aí, eu acredito como educadora, e eu acredito RE-AL-MEN-TE que NADA como um BOM diálogo funciona (Funcionária da escola Esmeralda, Grifos nossos, 2015).

c) A violência e a indisciplina como reações provenientes da cultura local.

Nossa, eu falo assim, **as escolas tem algumas características peculiares do bairro**, eu lembro claramente, uma fase assim, porque para a comunidade **soltar fogos e rojões é festividade na cultura da comunidade** é festividade. Eu solto rojões quando meu time ganha, eu solto rojões quando tem casamento da minha família, então comprar rojões, comprar artefatos...

Pra eles não é problema, então eles tinham o **hábito de comprar e deixar as crianças manusearem isso** e aí tinha dois problemas: **o comerciante vendia porque o pai comprava**, não tem problema “eu mando meu filho comprar cigarro, **eu mando meu filho comprar bebida e eu mando meu filho comprar fogos, também não tem problema.**” Esse comerciante ele põe na minha caderneta lá, ele marca e depois eu pago no final do mês e **nós tivemos muitos casos assim, que até a gente entender que era uma questão de cultura do bairro, até a gente fazer uma mudança nesse hábito e a mediação na escola de pais nos inserimos esse tema porque não vinha de SP esse tema, não vinha, porque era bem peculiar da nossa comunidade e eles compravam. Então as crianças do sexto e sétimo ano tinha isso na bolsa, soltava isso na sala de aula e não era traque** (Gestora da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

Nesse contexto, a escola não compreendendo ou não procurando saber o que representa essas formas de agir que são tidas como culturais, acaba por atribuir aos seus alunos o conceito de incivilidade, como essas situações acima referenciadas pela gestora. Uma atitude comum para a comunidade local tornou-se uma questão de incivilidade para a escola. Retomamos o que Charlot (2002) e Debarbieux, (2002) expõem sobre pequenas violências e agressões. Os atos de pouca “polidez”, as transgressões a regras, códigos e a toda ordem estabelecida tidos como incivildades, associados ao desrespeito ao direito individual e à própria consideração do ser humano como pessoa que se diferenciam, no contexto das culturas das comunidades, principalmente, de ações criminosas e delinquentes.

Essa percepção da indisciplina e violência presentes e manifestadas nos discursos desses conselheiros escolares nos remete às relações de força e de sentidos e, também, à antecipação no funcionamento das formações imaginárias determinantes dos modos como são tratadas as variadas situações no contexto do CE.

Concepções e modos de entender são partes constitutivas do discurso que se constrói a partir das possibilidades de ação que a escola e o próprio colegiado possuem na lida com as situações que lhe chegam.

A partir das concepções presentes nos discursos dos conselheiros escolares passamos a analisar os procedimentos adotados frente às situações de indisciplina/violência, nas atas e também nos discursos dos entrevistados, e compreender o modo como as concepções repercutem no agir do CE frente às situações de indisciplina e violência.

Assim, partindo da escola Esmeralda, a forma como foi transcrito em suas atas do CE o cuidado com a questão disciplinar, chama-nos a atenção.

Em 2012 encontramos o relato em ata, do caso “K” (letra que representa um estudante do 3º ano do Ensino Fundamental). Na ata foi informado o fato do aluno ter vindo transferido de outra unidade escolar, por apresentar comportamento agressivo, e que manteve a mesma atitude nessa escola. Nela, surgiu o agravante dos pais serem chamados várias vezes, mas não atenderem às solicitações. Em função das constantes agressões (verbal e física) os pais dos alunos do 3º ano (da turma do aluno) fizeram um abaixo assinado solicitando sua transferência para outra escola. Posteriormente, em outra reunião do colegiado, já no mês seguinte, a diretora deu voz aos pais dos alunos do 3º ano, onde o “K” estuda e estes, por sua vez, relataram as acusações a respeito do comportamento agressivo do estudante. A monitora (profissional que a rede de ensino designa para acompanhar e monitorar alunos) da escola também foi chamada para dar seu depoimento a respeito do caso, informando que o aluno não aceita regras, seja em sala de aula ou na Educação Física, no intervalo, ou horário da saída o que foi reforçado ainda pela coordenadora pedagógica ao afirmar que “K” não realiza as atividades propostas. A conselheira tutelar, presente à reunião, relatou que os pais também não atenderam as solicitações do conselho tutelar. Com os pais da criança presentes, ouve a fala do pai que explica o seu problema de saúde (necessidades especiais). Frente a essa declaração a diretora disse que o aluno permaneceria, mas precisa que a escola precisaria do compromisso dos dois quando necessitasse que comparecessem a escola. Foi dado um prazo de 60 dias para a família encaminhar o menino para um tratamento de saúde e também que este fosse designado para um projeto da cidade, que oferece acompanhamento de profissionais da Ação Social. E o texto da ata informa que a sugestão foi acatada por unanimidade pelos segmentos do CE.

Além deste caso, a escola registra em ata uma ocorrência policial, em agosto, no período noturno (alunos de 5ª e 6ª séries), em que dois estudantes ao se desentenderem agrediram-se, fazendo-se necessário apartar a briga e chamar a polícia militar. Foi também lavrado um boletim de ocorrência e os dois alunos foram suspensos por cinco dias.

Em 2014, a mesma escola, escola Esmeralda, relata em ata, o caso “I” (letra para designar um estudante do 3º ano do Ensino Fundamental). Segundo registro da ata:

O aluno tem causado muitos problemas disciplinares, dentro e fora da sala de aula, desrespeitando as regras e pessoas sendo agressivo com outros alunos, o que tem gerado muitas reclamações de pais (Trecho da ata de reunião do CE da escola Esmeralda, maio de 2014).

Neste caso o CE delibera, e é registrado em ata:

1) que a escola aguarde a presença do responsável na direção, para devidos esclarecimentos, para que o aluno frequente as aulas; 2) que a escola faça encaminhamento do aluno diretamente ao CAPS I (Centro Psicossocial Infantil) para que seja avaliado; 3) que enquanto não haja mudança de comportamento, a cada ação de desrespeito e/ou agressão que o responsável seja informado e venha busca-lo imediatamente (ATA do Conselho Escolar, maio de 2014).

O fato desses registros tratarem de ações de crianças de 3º ano do Ensino Fundamental, com idade em média de 8 a 9 anos, chama-nos a atenção e verificamos que a busca de soluções, na visão da escola, está pautada em duas grandes vertentes: conselho tutelar (questões jurídicas e sociais) e saúde (questões psíquicas e mentais).

Na escola Safira, em 2012, encontramos o registro em ata, do caso do aluno “D” (letra que usada para designar um estudante do 8ª série do Ensino Fundamental). Nela consta que a diretora convocou os pais duas vezes por carta registrada e que estes não compareceram à escola.

A Sra. Diretora faz leitura dos termos de declarações dos funcionários, professores, professora mediadora e relatório final da comissão levantados pela comissão preliminar de apuração composta por vários membros – consta o nome e o RG de cada membro (ATA do Conselho Escolar, maio de 2012).

O CE então, após leitura e avaliação, decidiu por meio de votação unânime pela transferência compulsória:

O aluno “D” infringiu o Capítulo IV, da Seção II (dos direitos e deveres dos alunos e responsáveis), o artigo 35, incisos I, II, III, V, e VI; artigo 36; artigo 37, Incisos II e III; e artigo 38, Incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, XII, XVI e XVII do regimento escolar.

Em outubro de 2012, verificamos o registro em ata, do caso do aluno “C” (letra que representa o menino do 7ª série do Ensino Fundamental). Na ata consta que a diretora convocou

os pais e estes compareceram à escola. Da mesma forma, a diretora leu os termos de declarações e o relatório final da comissão (composta por professores para apurar a situação) e após a leitura o CE decidiu por unanimidade pela transferência compulsória justificada, logo em seguida pelos capítulos e artigos do regimento escolar que o aluno infringiu. Encontramos casos que são registrados da mesma forma, sem o esclarecimento do que seriam estas infrações relacionadas ao regimento escolar.

Já na escola Rubi, encontramos o maior número de registros nas atas do CE sendo que das suas 20 atas (referentes aos anos pesquisados) 18 tratam de situações de indisciplina/violência nessa escola. Nessa perspectiva, é interessante constatar que a unidade escolar chama todos os alunos que têm problemas com indisciplina para comparecer ao CE, inclusive com seus familiares presentes. Em cada reunião, que acontece quase que mensalmente, é relatado o que o estudante fez e a conduta que o CE deliberou, sendo que antes, o aluno e o seu familiar têm direito a fala. A grande maioria dos casos é registrada como descumprimento das normas disciplinares e desrespeito aos professores e funcionários. Há casos registrados em ata, que no momento da leitura dos cadernos de ocorrências, local em que fica tudo registrado, o aluno “não compareceu para sua defesa”. Chama-nos a atenção também, nas atas dessa escola, o uso de um vocabulário pertencente ao universo jurídico sendo constante, por exemplo, a referência à expressão “os pais não compareceram para exercer o amplo direito de defesa”.

Verificamos nessas atas que em todos os episódios há referência à discussão e deliberação em conjunto do CE. Nesses diferentes registros encontramos eventos que envolvem estudantes: alcoolizados, uso de drogas, faltosos, não gostam da escola, possuem comportamento difícil, indisciplinados, desobedientes as regras, maneira agressiva de falar, não participam das atividades, conflitos entre professores e alunos, desestruturam o andamento das aulas, tumultuam o corredor, atrapalham as aulas com brincadeiras, não param de conversar.

Além disso, todos os procedimentos deliberados pelo CE são acompanhados por uma advertência verbal e suspensão do aluno sendo que a diferenciação entre uma conduta e outra está na quantidade de dias que o aluno é suspenso, conforme a gravidade do caso.

Deliberar os procedimentos adotados para cada um dos alunos:

(nome do aluno) – 8º B

(nome do aluno) – 6º C

A diretora (nome da gestora) deu início à reunião 18h10 agradecendo a presença dos membros do Conselho presente e conferiu o número de membros para dar continuidade à reunião.

Iniciou a leitura dos cadernos de ocorrência do aluno (nome e série do aluno), que estava presente com seu responsável. Após a leitura a professora mediadora (nome da professora), pediu a palavra para esclarecer um fato ocorrido durante a palestra do policial civil (nome do policial) sobre o uso abusivo de drogas ilegais e que no qual o aluno inconveniente, com comportamento e brincadeiras, tendo que ser interrompida a palestra por várias vezes.

A avó concorda com as decisões e atitudes da unidade escolar e adverte constantemente. Foi dada a palavra ao aluno e o mesmo disse que é rejeitado pelo grupo e não tem amigos, que o único lugar que frequenta é a escola.

O professor (nome do professor) esclareceu e discorda da fala do aluno pois, diz que o mesmo dificulta o relacionamento com os demais.

A progenitora do aluno (nome do aluno) estava no horário de janta e deveria voltar ao emprego. Foi lida as ocorrências, principalmente pela insistência em não fazer as atividades propostas pelos professores.

A mãe não quis falar em defesa do aluno.

Foi aberto para mais colocações dos membros presentes, nada mais sendo discutido e explanado a direção pediu para que os responsáveis e aluno aguardassem.

Os membros discutiram e analisaram e decidiram por deliberar:

Ao aluno (nome e série do aluno) – suspensão 05 a 12/04.

Ao aluno (nome e série do aluno) – suspensão 05 a 12/04.

Foi comunicado a decisão do Conselho.

Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata que vai ser assinada por mim secretaria ad hoc, que redigiu e lavrou, pelo presidente que dirigiu os trabalhos e pelos que estiveram presentes (Trecho da ata de reunião do CE da escola Rubi, abril de 2013).

Assim, ao indagarmos os conselheiros sobre os procedimentos do colegiado frente às situações de indisciplina e violência encontramos uma ênfase na suspensão dos alunos às aulas sendo esta uma atitude intermediária entre uma conversa com o estudante, a sua advertência e uma transferência compulsória, que seria uma medida considerada extrema entre esses conselheiros. Interessante notar a retirada do aluno do ambiente da escola (seja pela suspensão ou pela transferência) como um procedimento mais comum. Em pouquíssimos casos encontramos, nos registros de atas e nas entrevistas, a menção a procedimentos de orientação ou busca de auxílio de outros órgãos como da saúde e assistência social para lidar com as situações tratadas.

Na **primeira vez** a gente **conversa**, na **segunda vez** a gente, se reincidir, **suspende**, daí **terceira vez chama o pai**, a **quarta vai para o conselho**, a **quinta**, ou “n”, daí vai... daí o que **o Conselho define, porque não tem mais jeito** (Funcionário da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

Isso, ele **tem a chance** né, você **conversa com ele**, muitas vezes ele é levado a uma **advertência**..ah, dá advertência porque **faz parte da regra da escola**, “espero que não aconteça mais”, **na terceira vez você vai ficar em casa pensando**, no caso de indisciplina né porque eles sabem toda a regra da escola (Funcionário da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

[...] Aqui no [nome da escola] a gente tem um pulso muito firme, é uma coisa muito boa, a noite e, eu sei mais da realidade a noite, o problema de sono e o que existe que é **uma indisciplina leve, ele é mandado pra direção, a direção conversa, dá uma**

advertência verbal, dependendo da atitude do aluno pode ser até uma advertência escrita. Indisciplinas mais graves, normalmente dá um dia de suspensão, dois, três, até cinco dias de suspensão...mais grave ainda que foi o caso do menino que trouxe a arma reuniu o conselho pra ver se dava transferência pro menino, mas chegou a conclusão e não deu a transferência e só que ele ficou em casa, a gente tá dando trabalhos pra ele, realizar em casa (Professora da escola Esmeralda, Grifos nossos, 2015).

Quando se tem isso, vai para o Conselho né e eles..... tomam as **medidas cabíveis, né, ou para expulsão, ou de suspensão de três dias, dependendo do fato ocorrido.** Isso para a indisciplina e violência. **Aí quando o fato é MUITO grave, aí é expulso.** É por isso que o Conselho ajuda, uns aos outros ajuda (Pai de aluno da escola Esmeralda, Grifos nossos, 2015).

Essa gradação de procedimentos da escola, que parte da conversa com o autor do ato de indisciplina/violência e chega na transferência do aluno para outra escola (também mencionada como expulsão), também se associa, na atuação do CE, à reincidência desses comportamentos pelos alunos. Assim, quanto maior o número de vezes que os alunos aparecem cometendo esses atos, mais severa é a punição deles. A quantidade de atos de indisciplina e/ou violência é, muitas vezes, considerada mais relevante na determinação do tipo de punição, do que a maior ou menor gravidade dos seus atos. Isso só se diferencia (e a gravidade se sobrepõe à quantidade) em casos que envolvem violência física (agressão).

Mas se ele tiver cinco ou seis anotações da professora no caderninho, que a gente tem um caderninho pra anotar. Tipo celular, tem aluno que no período da manhã, no ultimo conselho, parece que **foi marcado 8 vezes, ai chama pro conselho.** Porque ele persiste naquele erro. **A professora já conversou, a direção já conversou. Então como ele reincide muito na ação, também é convocado para o conselho,** porque ai explica para a mãe, de repente a pena dele, **a pena que a gente diz é a suspensão, é um pouco mais leve que a da agressão,** mas também é mostrado pra ele que o que ele ta fazendo esta errado e que foi tentado todas as formas para que ele não voltasse a fazer isso (Funcionária da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

Ou então **o caso da bomba** que você falou, **é um caso que abalou a escola,** que incomodou todo mundo, **aí já é caso de conselho direto.** Seriam casos, vamos dizer assim, de até que estão fora da sala de aula, porque vão soltar bomba no recreio (Professora da escola Rubi, Grifos nossos, 2015).

Se é um aluno que dá muito problema, daí eles acabam pedindo pra tirar o aluno da escola, né? Porque tá dando **muito problema. Se não, eles dão mais uma chance,** assim, pra resolver o problema (Aluna da escola Safira, Grifos nossos, 2015).

Para Guimarães (2006), convivem na escola como instituição dois movimentos antagônicos: de um lado há a responsabilização desta para o cumprimento das normas

estabelecidas por órgãos centrais, por outro, há uma dinâmica causada por diferentes sujeitos e suas ideias, que singularizam cada espaço escolar, impossibilitando olhar esta questão sobre indisciplina e violência de forma homogênea nos espaços escolares.

Vemos no olhar sobre si e no seu fazer, seja dos conselheiros, seja dos gestores, modo profícuo e necessidade premente na construção coletiva desse colegiado e no entendimento, também coletivo e pluralizado, das situações de indisciplina e violência na escola num esforço que demanda uma ação muito mais norteadora e ampla do que prescritiva. O fazer já existe e pode, coletivamente, ser a todo tempo, pensado, discutido, redirecionado ou mantido, num esforço que é muito mais de inclusão e de participação do que de unificação ou padronização de procedimentos e concepções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou conceitos teóricos e recolheu dados empíricos com objetivo de analisar os discursos de conselheiros escolares no que se refere principalmente as questões de indisciplina e violência em escolas públicas. Mais do que uma simples descrição das diferentes realidades escolares e, também, de seus modos de entender e proceder em diferentes situações do seu cotidiano, a AD enriqueceu a reflexão desta dissertação, com o acréscimo das apreciações feitas por meio das atas de reunião do CE. Nossa hipótese, que foi comprovada, era que os educadores, bem como os conselheiros escolares, tinham muita dificuldade em tratar de questões referentes a indisciplina e a violência na escola por diversas razões – inclusive, por não conseguirem atuar de forma democrática, ouvindo todas as partes envolvidas nos conflitos escolares.

Ao mesmo tempo, esta investigação nos propiciou perceber a complexidade que existe em relação às questões que envolvem as instituições de ensino e os discursos de quem as compõem (tantos os externos a ela, como os internos), especificamente no que se refere a indisciplina e violência. Ao ouvirmos os discursos dos conselheiros escolares pudemos perceber, infelizmente, que a unidade escolar carrega grandes dificuldades em lidar com questões relacionadas à indisciplina e à violência, uma mistura de acomodação por parte dos educadores e conselheiros em praticar certas tradições escolares que não são questionadas simplesmente por não se ter algo – atitudes, ações e atividades – de novo para substituir o que já se faz há tantos anos; com uma certa negligência, da qual vem se arrastando e agravando a situação, que é a falta de oportunizar debates e reflexões mais aprofundados, tanto individuais quanto coletivos, com todos os envolvidos com a escola de forma democrática.

Apesar de chegarmos à algumas conclusões, não estamos generalizando nossas análises, afinal os conselheiros escolares participantes eram moradores de duas cidades do interior de São Paulo e o Brasil possui extensão de continente, com grandes diferenças e diversidades.

O entendimento da gestão participativa e da atuação do CE nos contextos educacionais tem se tornado ao longo dos anos uma necessidade que se impõe pela legislação educacional mas que ainda aparece como algo pouco compreendido ou equivocadamente mal constituído no interior dos sistemas de ensino e das escolas. A ideia de administração escolar associada ao cumprimento de aspectos burocráticos e a hierarquização das relações existentes na escola deixou

resquícios que tornam as possibilidades da gestão democrática ainda uma realidade a ser construída, isto é, não está aparentemente constituída. Nessa perspectiva a atuação do CE como colegiado capaz de viabilizar a gestão participativa da escola, dando espaço a indivíduos de diferentes segmentos para que possam de fato, propor, opinar, decidir e gerir a escola pública de forma compartilhada ainda encontra barreiras a serem superadas, ou podemos dizer que está em processo de construção.

Nesse contexto, as percepções e a atuação sobre indisciplina e violência na escola demonstram o modo como o próprio CE ainda se encontra em uma situação de perpetuação de ideias e normas que são impostas, muitas vezes, por uma tradição escolar a ser revista. A possibilidade de atuar de forma coletiva e democrática ainda fica submetida a uma manutenção de procedimentos que se realizam há muito tempo e que são apenas confirmados pelos conselheiros escolares. O gestor escolar, por diversos fatores, muitas vezes prefere repetir modos já tradicionais de agir frente às situações de indisciplina e violência na escola e faz do CE um meio de validar tais procedimentos. Tais modos parecem-nos compor um proceder de caráter burocrático que, por sua contínua recorrência de modo seguro e respeitado não possibilita ou incita a busca de novos modos, ações, procedimentos, formas de lidar com essas situações.

Os discursos como realizações individuais não estão livres das marcas das posições daqueles que os produzem. Essa percepção é fundamental na medida em que entendemos as entrevistas como possibilidades de demarcação das concepções e entendimentos que caracterizam o fazer de indivíduos em diferentes posições sociais, hierárquicas, escolares e até familiares. Assim, foi possível verificar por meio dos discursos de conselheiros escolares fatores importantes que estão presentes na atuação do CE nas escolas na lida com situações de indisciplina e violência.

Um dos aspectos mais importantes nessa pesquisa foi a identificação da constituição dos CE. Os membros dos colegiados que analisamos eram, preponderantemente, pessoas que faziam parte do interior da escola por serem professores, funcionários ou alunos da escola. Havia poucos pais de alunos que não tinham outro tipo de vínculo com a escola, o que denotava claramente a dificuldade em se constituir um CE que fosse de fato representativo de toda a comunidade escolar. As decisões e os entendimentos sobre as mais diversas situações eram marcadas pelo olhar de membros de dentro da escola, que estavam ligados ao cotidiano da instituição e, mais do que isso, submetidos, de algum modo, ao gestor escolar.

Nesse aspecto, nos pareceu bastante compreensíveis as perspectivas que tinham ao entenderem as situações de indisciplina e violência na escola, bem como os discursos dos conselheiros. Em sua maioria vemos esses entendimentos postos fora do fazer pedagógico e organizacional diário da escola, seja como um problema inato do aluno, uma decorrência das situações externas a escola ou uma característica local da comunidade em que o aluno vive. Encontramos uma forte marca no olhar desses conselheiros escolares participantes que vivenciavam as situações de indisciplina e violência da escola seja na condição de professores, como alunos, ou ainda, como funcionários. Não havia uma percepção externa, isenta das situações postas em foco e quando havia, era minoritária.

Diante desta constatação, ficou claro – devido aos registros das atas – , que a maneira como os CE pesquisados procediam eram, como já foi dito, ligadas a uma tradição escolar bastante comum. Suspender o aluno, advertir, dar a transferência compulsória, outrora chamada de expulsão, são modos recorrentes de lidar com as mais diversas situações. O CE, nesse contexto, ganha aparência de tribunal de justiça, devendo reestabelecer a ordem e punir os “desviantes”, entendimento presente no discurso dos próprios conselheiros. São poucos os momentos em que a atuação do colegiado viabiliza modos diferentes de proceder buscando apoio em outras instituições como alternativas para lidar com as situações de indisciplina e violência.

Assim, sem uma atuação que seja de fato representativa, dialogada e crítica, encontramos a reprodução, no interior da escola, de aspectos que decorrem do modo como a própria sociedade lida com a violência e as indisciplinas, livrando-se dos seus causadores. Embora a escola não aprisione, exclua e afasta o quanto pode.

Mesmo frente a um contexto que não seja ainda ideal encontramos ainda aspectos que são positivos e importantes na busca por mudanças. Os discursos dos conselheiros expõem a necessidade de atuação mais efetiva do CE evidenciam a consciência da importância da participação. Associado a isso há ainda a percepção da interação e interlocução dos conselheiros escolares e seus representados no esforço de uma participação mais legítima o que baliza a verdadeira função do CE.

Mesmo permeada por situações de indisciplina e violência que fazem parte do seu cotidiano, a escola de modo geral, caminha no sentido de cumprir o seu papel social educativo. Nesse sentido acreditamos nos esforços empregados para que essa função possa ser cumprida da melhor forma possível apesar das dificuldades existentes. Vemos na atuação de um CE

representativo de fato, atuante no cotidiano escolar, uma forma da escola avançar no seu intento. Lidar de modo reflexivo e dialogado em meio às situações de indisciplina e violência, buscando apoio e parceria com outras instituições, pensando alternativas para os encaminhamentos das situações de conflito existentes é papel desse colegiado.

Assim, sem a pretensão de chegarmos a conclusões absolutas, encerramos este trabalho cientes de que devido a amplitude do assunto, podemos ter propiciado novas indagações com possibilidades de outras investigações, ao invés de respondermos questões. Essa é uma perspectiva da própria natureza deste estudo, – dissertação de mestrado –, com um tempo curto para maior aprofundamento.

Mesmo assim, avaliamos que existe a necessidade de mais formação e estímulo ao CE como colegiado indispensável à escola que queira, de fato, cumprir os dispositivos de gestão democrática do ensino público de que trata a constituição brasileira e a LDB. Destacamos a importância do PNFCE (BRASIL, 2004) criado pela SEB/MEC (citado anteriormente), que vem propiciando apoio aos CE por meio de formação continuada e de pesquisas acadêmicas que possam estabelecer interfaces desse colegiado com a sociedade e com as diversas situações cotidianas da escola no esforço de tornar a gestão democrática uma realidade gradativamente maior nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.(Coord.) *Cotidiano das escolas: entre violências*. Rio de Janeiro: UNESCO, 2005.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ADRIÃO, T. M. de F. e CARMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R.P. de; ADRIÃO, T. (org.) *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. 2. Ed. São Paulo: Editora Xamã, 2007.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas, 2009.

APEOESP. *Violência nas escolas: o olhar dos professores*. Disponível em: [file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/violencia-apeoesp-web%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/violencia-apeoesp-web%20(1).pdf) Acesso em 28 mai.2015.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. 3. ed. São Paulo: Sumus, 1996. p. 39-55.

_____. *A indisciplina e a escola atual*. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011 Acesso em: ago.2015.

ARENDT, H.. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ASSIS, G. A.; MARRIEL, N. S.M. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, S.G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J.Q. (orgs.) *Impactos da Violência na Escola – diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

BEZERRA, J. B. A violência como degradação do poder e da agressividade. In: *Pensando a Violência com Freud*. A Brasileira na Cultura. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre, SBPA de POA, nov. 2005.

BORDIGNON, G. e GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o Município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. Â. da S. *Gestão da Educação*. Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001, p.147-176.

BORN, M.; CHEVALIER, V.; HUMBLET, I. Resilience, distance and delinquent career of adolescent offenders. In: *Journal of adolescence* 20, p. 670-694, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM nº. 737 de 16 maio 2001. *Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências*. Diário Oficial da União, Brasília, n. 96, 2001. Seção 1E, 18 maio 2001. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_reducao_morbimortalidade_acidentes_2ed Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília: MEC/SEB, 2004b (Caderno 1).

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília : 1996.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília : 1990.

BRUNO, L. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (org). *Gestão democrática da educação – desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 15-45.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.27, nº 1, p. 123-140, jan/jun. 2001.

CASSASSUS, J. *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. Em Aberto, Brasília, v. 19, n 75, p. 49-69, jul. 2002.

CASTRO, M. L. S. Violência no cotidiano da escola básica: um desafio social e educacional. *Educação-PUC*, Porto Alegre, ano XXI, n. 34, p. 7-22, abril 1998.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHARLOT, B. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Sociologias, Porto Alegre (RS), ano 4, n. 08, p. 432-443, jul/dez 2002.

CHAUÍ, M. *Ética e violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, vol.11, nº 39, out/dez 1998.

CONTI, C.; LUIZ, M. C. *O papel dos conselhos de escola no sistema municipal de ensino*. 2007. <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3315--Int.pdf>. Acesso em: 19 abril. 2015.

CONTI, C.; LUIZ, M. C.; RISCAL, S. Caminhos e (des)caminhos da gestão democrática da escola pública: obstáculos, resistências e perspectivas para a democratização dos conselhos escolares. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 51, p. 279-302, jun.2013. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/5494/4440>. Acesso em: 22 abr. 2015.

CONTI, C. e SILVA, F. C. Conselho escolar: alguns pressupostos teóricos. In: LUIZ, M.C. (org.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.

COSTA, J. A. *Imagens Organizacionais da escola*. 2 ed. Lisboa: ASA Editores, 1998.

DIAS, J. A. Gestão da Escola. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho et al. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. São Paulo: Pioneira, 2001, p.268-282.

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília (DF): Unesco, 2002. p. 59-92

_____. *Violência na escola: um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget. 2007.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto. 1992.

FERNANDES, F.S. Gestão democrática na escola. In: *Gestão Educacional – Livro I: artigos*. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, 2009, p.53-59.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete, 23. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyla, 1996.

FONSECA, D. M. *Gestão em educação*. In: *Gestão em Rede*, nº.31, p.14-18, set./2001.

GANZELI, P. Administração e Gestão da Educação: elementos para discussão. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete e OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado (Org.). *Estudo, pensamento e criação*. Campinas (SP): Graf FE, 2005, vol.2.

GREGOLIN, M. R. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: BRONAS, R. (org.) *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

GUIMARÃES, A. M. *Escola: espaço de violência e indisciplina*. Nas redes da educação, UNICAMP: Campinas, n. 01, set. 2006. Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/guima.html>>. Acesso em 02 mai. 2015.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001

LA TAILLE, Y. Violência: falta de limites ou valor? Uma análise psicológica. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. (Org.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜCK, H., et al. *A escola Participativa – o trabalho do gestor*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Gestão educacional – uma questão paradigmática*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

LUDWIG, A. C. W. Administração escolar, pesquisa e qualidade na educação. In: *Gestão Educacional – Livro I: artigos*. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, 2009, p. 9-26.

LUIZ, M. C.; VERGNA, A. C. G.; LIMA, A. Conselhos escolares, indisciplina e violência: contextualizando discursos e procedimentos na escola. In: LUIZ, M. C. *Conselho escolar e o desafio da violência na escola: perspectivas de diálogo e convivência*. São Carlos (SP): Edufscar, no prelo.

LUIZ, M. C.; BARCELLI, J. C. ; MONTEMOR, M. L. O conselho escolar e a perspectiva de gestão compartilhada na escola pública. In: SILVA, F. C. da (Org.). *Políticas Públicas em Educação: Gestão educacional e democratização em Hortolândia São Paulo*. 1 ed. São Paulo: Editora e Gráfica Rettec, 2012, v. 1, p. 115-132.

MARIN, I. S. K. *Violências*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2002

MARTINS, A. M. *Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, M. O problema da Violência Escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*: Universidade do Minho, Braga, v. 18, n. 1, p.93-115, 2005.

MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processo*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MEDEIROS, A.; OLIVEIRA, F. de F. *Conselho escolar: mecanismo de democratização ou burocratização?* Educação Unisinos, Porto Alegre, v. 12, p. 35-41, jan-abr. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5294>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MENDONÇA, E. F. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, LaPPlanE, 2000.

MORGAN, G. Interesses, conflitos e poder: as organizações como sistemas políticos. In: *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996

MOTTA, F.C.P. Administração e participação: reflexões para a educação. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v.10, n.2, jul./dez. 1984. Apud MARTINS, A. M. *Autonomia da escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. Para uma análise das Instituições Escolares. In: NÓVOA A. (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-43.

_____. (Org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações do Quixote, 1999.

ORLANDI, E. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes Editora, 2015.

PARO, V. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. *Escritos sobre Educação*. Xamã, São Paulo: 2001.

_____. *Administração Escolar - introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Estrutura da Escola e Educação como Prática Democrática. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (orgs.) *Políticas Educacionais e a organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura e acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.

RAMOS, G. P. e FERNANDES, M. C. Lutas, contradições e conflitos: a construção histórica do conselho escolar no Brasil. In: LUIZ, M.C. (org.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.

RATTO, A. *Livros de Ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*. Araxá: n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RISCAL, S. A. *Gestão democrática do cotidiano escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

_____. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, M. C. (org.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2006.

SALLES, L. M. F.; FONSECA, D. C.; ADAM, J. M. Sobre violência e violência na escola: considerações a partir da literatura na área. In: LUIZ, M. C. *Conselho escolar e o desafio da violência na escola: perspectivas de diálogo e convivência*. São Carlos (SP): Edufscar, no prelo.

SANDER, B.. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas (SP): Autores Associados, 1995.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/6-14-1-PB.pdf Acesso em: jun.2015.

SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 15(1): 52-56, Jan. /Jun. 1990.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.27, nº 1, p. 87-103, jan/jun. 2001.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.). *Cidadania e Perspectivas de diálogo e convivência*. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ/FJV, 2000

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que te motivou a ser conselheiro escolar?
2. Você acha importante a atuação do CE na escola? Por quê?
3. Em sua opinião, qual é a função do CE?
4. Há dificuldades para o CE funcionar satisfatoriamente nesta escola?
5. Você já vivenciou ou presenciou uma situação de indisciplina e/ou violência nesta escola?
Como foi?
6. Em sua opinião o que caracteriza a indisciplina e a violência na escola?
7. Como esta escola costuma proceder frente as situações de indisciplina e/ou violência?
Existe diferença entre as duas situações?
8. Você considera que existem situações de violência mais ou menos graves na escola?
Quais exemplos você daria?
9. Você considera que existem situações de indisciplina mais ou menos grave na escola?
Quais exemplos você daria?
10. Como conselheiro, de que forma você vê a atuação do Conselho Escolar frente as situações de indisciplina e/ou violência?
11. Você concorda ou concordou com todos os procedimentos?

12. Em sua opinião, há outros procedimentos que poderiam ser adotados pelo Conselho Escolar?

13. Em sua opinião, há outros modos de atuação do Conselho Escolar frente às situações de indisciplina/violência?

14. Como conselheiro, você já participou de reuniões em que foram tomadas decisões frente as situações de indisciplina e/ou violência? Como se sentiu?

15. O Conselho Escolar delibera com liberdade sobre as situações de violência que lhe são apresentadas?

Questão apenas para professores, gestores, funcionários:

16. Esta escola é considerada violenta ou possui muitas situações de indisciplina? Por quê?

Questão apenas para pais de alunos:

17. A escola do seu filho é considerada violenta ou possui muitas situações de indisciplina? Por quê?

APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **INDISCIPLINA E/OU VIOLÊNCIA E A ATUAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR**

1. Você foi selecionado para participar de uma pesquisa que pretende analisar qual a função do Conselho Escolar (CE) nos processos democráticos e, mais do que isso, sua participação nos contextos de indisciplina e/ou violência no interior da escola pública. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder 11 questões sobre o que pais, professores, gestores, funcionários e alunos que são membros do Conselho Escolar compreendem por indisciplina e/ou violência e sobre qual é a função do Conselho Escolar quando este tem ciência destas situações de indisciplina e/ou violência. Os riscos desta pesquisa poderão advir de constrangimento ao responder algumas questões referentes ao papel do Conselho Escolar no trato das situações de indisciplina e violência na escola. Entretanto, todas as informações coletadas ao longo da pesquisa serão sigilosas e os dados apresentados não serão específicos garantindo desta forma que o anonimato dos respondentes seja preservado. A divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. De todo modo, caso esse procedimento ainda venha gerar algum tipo de constrangimento você não precisará realizá-lo. O material com as suas informações ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

2. Você será beneficiado ao participar desta pesquisa, pois ao final dela, você terá contribuído de forma indireta para a melhoria da qualidade da educação além do que sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre a participação da comunidade na rotina escolar.

3. O professor-orientador fará o acompanhamento em todas as fases da pesquisa.

4. Importante salientar que você tem total liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e com a garantia de que

agindo desta forma, não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

5. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, mesmo porque a identificação dos participantes não terá relevância para a pesquisa.

6. Não haverá despesa de nenhuma natureza aos participantes da pesquisa.

7. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Anderson de Lima

Avenida 04, nº 654 – Centro – Rio Claro/SP

(19) 992710268

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data (escrever por extenso)

Nome completo e legível do(a) entrevistado(a) *

Assinatura do(a) entrevistado(a) *