



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

CEFISA MARIA SABINO AGUIAR

**ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL:
AVALIAÇÃO DA REDE DE PAIS E MÃES PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
DE FORTALEZA (CE)**

FORTALEZA

2013

CEFISA MARIA SABINO AGUIAR

**ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL:
AVALIAÇÃO DA REDE DE PAIS E MÃES PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
DE FORTALEZA (CE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- A228e Aguiar, Cefisa Maria Sabino.
Entre estado e sociedade civil : avaliação da rede de pais e mães pela qualidade da educação de Fortaleza (CE) / Cefisa Maria Sabino Aguiar. – 2013.
206 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Políticas públicas e mudanças sociais.
Orientação: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi.
1. Escolas públicas – Organização e administração – Participação dos pais – Fortaleza(CE).
2. Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação(Fortaleza,CE). I. Título.
-

CDD 371.19206098131

CEFISA MARIA SABINO AGUIAR

**ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL:
AVALIAÇÃO DA REDE DE PAIS E MÃES PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
DE FORTALEZA (CE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: 20/ 12/ 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr^a. Alba Maria Pinho de Carvalho
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por estar sempre presente em minha vida, fazendo da derrota uma vitória, da fraqueza uma força e das alegrias conquistas, que fortalecem a alma e o bem viver.

Agradeço aos meus pais, Heldel e Zaíde, que são os meus mestres de vida; aos meus queridos filhos Fábio e Flávia; e aos quase filhos Ana Paula e Rogério pelo convívio amoroso e pela torcida.

À minha irmã Cláudia, ao cunhado Emílio e ao meu sobrinho João Pedro, amigos de todas as horas e de toda a vida, pelo incentivo constante e por possibilitarem momentos substanciais de inspiração à beira da lagoa.

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Alcides Gussi, pelo incentivo e dedicação na realização deste trabalho, que sem a sua importante ajuda e paciência não teria sido concretizado. A convivência com meu orientador, sem dúvida, foi uma das experiências mais construtivas da minha formação. A ele meu respeito, afeto e reconhecimento.

Aos meus amigos Roberto Júnior, Walter Pinheiro, Swamy Soares, Eden Lemos, Cecília Luiz, Herbert Vasconcelos, companheiros que acreditam na gestão democrática da educação, pela força nos momentos de desânimos e por contribuírem para o aprimoramento da minha prática profissional, instigando-me sempre a aprofundar o diálogo da prática com a teoria.

Aos meus mais que colegas de trabalho Irenice, Hulda, Mitha, Paulo, Iran, Netinho, Glaumer, Giza e Vitória por tornarem mais leves os momentos difíceis.

A Prefeitura Municipal de Fortaleza, através da Secretaria Municipal de Educação (SME), pelo apoio financeiro na realização do curso.

À amiga Ana Maria de Carvalho Fontenele pelo incentivo de sempre e pela oportunidade propiciada.

A Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, que tão prontamente me acolheu e inspirou.

Às guerreiras Ana Aline e Cleide, exemplos de determinação e representações dinâmicas de que “a união faz a força”.

Por fim, agradeço a todos que diretamente ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

“A democracia não é só uma verdade em construção. É, antes de tudo, um *ethos*, um modo de ser, também em construção. Não se pode pensar em democracia enquanto não tiver se experimentado o valor da solidariedade, do altruísmo, da responsabilidade social, do espírito cívico, do respeito por todos os bens comuns, e, antes de tudo, o respeito pela pessoa humana”.

(Bernardo Toro)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação de Fortaleza, no contexto do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, no período de 2007 a 2012, para pensar se e como a participação da sociedade civil modifica um setor das políticas públicas: a gestão da educação. Para tanto, realizei uma avaliação de processo, como caminho para: identificar e analisar a estrutura, organização e funcionamento da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação; identificar se e como ocorre o diálogo entre sociedade civil e governo; pontuar em que medida a participação se perfaz nos níveis decisórios. O referencial teórico esteve ancorado na Teoria do Estado Ampliado de Gramsci e nos processos participativos em Dagnino, Toro e Werneck, Sousa Santos, Carvalho, Avritzer, assim como nos estudos de Tatagiba e Gohn sobre a participação da sociedade civil. Nesse sentido, ao negar uma avaliação gerencialista, adoto uma concepção de avaliação de políticas públicas que, inspirada na proposta de Raul Lejano, de uma avaliação compreensiva, permitiu ousar uma avaliação em profundidade, conforme preconizam Rodrigues e Gussi, para compreender os diversos contextos e a trajetória política da RPMQE, por meio da aplicação de questionários, entrevistas em profundidade, observações participantes, levantamento bibliográfico e documental. A Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação foi uma inovação na gestão da educação, sinalizando mudanças na relação entre governo e sociedade civil e se apresentando muito mais como uma institucionalidade, que se movimenta, do que um movimento social. A avaliação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação permitiu caracterizar duas formas dinâmicas dos pais se situarem na Rede, tipificadas como Centro e Periferia, que se diferenciam a partir de cinco dimensões analíticas: o Centro, com um perfil mais dinâmico e potencial emancipatório, fundamentado na práxis, apresentando uma relação mais conflituosa com o governo; e a Periferia, com um perfil mais conservador, voltado para a ação imediata no ambiente mais próximo e uma relação com o governo mais funcional. A RPMQE trata da experiência do Estado Ampliado, no sentido idealizado por Gramsci, que se efetiva na prática da RPMQE, permeada por intervenções na condução da política, passíveis de embates, conflitos e mesmo de consensos. Para pensar em uma RPMQE mais fortalecida, reconhecendo-se como rede na organização e no funcionamento, necessitaria pensar-se

considerando o sentido da totalidade. Na medida em que a RPMQE conquista espaço na gestão da educação e ganha institucionalidade na condução da política, afirma a participação da sociedade civil e modifica o governo, que, paulatinamente, deixa de ser restrito como centro de decisões. Atualmente, a RPMQE possui uma consistência instável, que se põe em prova em função dos novos contextos da participação, sinalizando mudanças na relação entre governo e sociedade civil.

Palavras-chave: Avaliação de políticas públicas. Gestão da educação. Participação. Estado Ampliado.

ABSTRACT

This research aimed to evaluate the Network of Fathers and Mothers by Quality Education of Fortaleza, in the context of the National Program for the Strengthening of School Boards, in the period 2007-2012, to think about whether and how civil society participation modifies a sector public policy: the management of education. To do so, I conducted a review process as a way to: identify and analyze the structure, organization and operation of the Network of Fathers and Mothers for Quality Education, to identify if and how the dialogue between civil society and government occurs; rate the extent to which participation in decision-making levels are totals. The theoretical framework was anchored in Theory Expanded State of Gramsci and participatory processes in Dagnino, Toro and Werneck, Sousa Santos Carvalho, Avritzer as well as in studies of Tatagiba and Gohn on the participation of civil society. In this sense, to deny a managerial review, adopt a concept of evaluation of public policies, inspired by the proposed Raul Lejano a comprehensive assessment, allowed dare deeper evaluation, as advocated Rodrigues and Gussi to understand the various contexts and trajectory RPMQE of politics through the use of questionnaires, interviews, participant observations, bibliographic and documentary. The Network for Fathers and Mothers for Quality Education was an innovation in management education, signaling changes in the relationship between government and civil society and performing much more like an institutional framework that moves than a social movement. Assessment of Mothers and Fathers Network for Quality Education has allowed characterization of two dynamic ways parents are located in the network, as typified Center and Periphery, which differ from five analytical dimensions that link the center have a more dynamic profile, with emancipatory potential, based on praxis, presenting a more adversarial relationship with the government, while the Periphery has more conservative profile, facing immediate action in the nearest environment and a more functional relationship with the government. The RPMQE comes from the experience of the Expanded State, in the sense conceived by Gramsci made effective in practice RPMQE, permeated by interventions in the policy, subject to clashes, conflicts and even consensus. To think of a stronger RPMQE, recognizing as a network organization and functioning, need to think considering the meaning of the whole. To the extent that RPMQE conquer space in management education and institutional gains in the policy, says the

participation of civil society and the government changes, which gradually ceases to be restricted as the center of decisions. Currently, RPMQE an unstable consistency that arises in light of new evidence in contexts of participation, which signals changes in the relationship between government and civil society.

Keywords: Evaluation of public policies. Management education. Participation. Expanded State.

LISTA DE FIGURAS

Figura - 1	Triangulação de dados	51
-------------------	-----------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro - 1	Quadro-síntese sobre as principais diferenças entre as abordagens positivistas e construtivistas na avaliação de programas e projetos sociais, segundo Bouldosa e Araújo (2009, p. 93)	27
Quadro - 2	Quadro síntese sobre as principais diferenças entre as abordagens gerencialistas e não gerencialistas na avaliação de programas e projetos sociais, segundo Bouldosa e Araújo (2009, p. 94)	29
Quadro - 3	Divisão Administrativa do Município de Fortaleza (2012)	93
Quadro - 4	Equipamentos públicos da SER II	94
Quadro - 5	Equipamentos públicos da SER VI	96
Quadro - 6	Caracterização da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação	167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico - 1	Distribuição do parque escolar da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, por SER e tipo de unidade educacional	97
Gráfico - 2	Comparativo entre o número de famílias usuárias da Rede municipal de Ensino e o número de alunos	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
APC	Associação Pais e Comunitários
APMCs	Associações de Pais, Mestres e Comunitários
BM	Banco Mundial
Cedeca	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CMAE	Conselho Municipal de Alimentação Escolar
CME	Conselho Municipal de Educação
Coned	Congresso Nacional de Educação
Emeif	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundef	
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM-B	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - por bairro Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INEP	
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Nafta	Tratado Norte-Americano de Livre Comércio)
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNFCE	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
RPMQE	Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SER	Secretaria Executiva Regional
Sercef	Secretaria Executiva Regional do Centro
SESI	Serviço Social da Indústria

SGA	Sistema de Gestão Acadêmica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
Uneme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PONTOS DE PARTIDA	24
2.1	O pensamento: avaliação de políticas públicas	25
2.2	O caminho: o percurso metodológico da avaliação	35
2.2.1	Procedimentos e técnicas de pesquisa: observar, ouvir e escrever	39
2.2.1.1	Levantamento bibliográfico e documental	41
2.2.1.2	Aplicação de questionários	42
2.2.1.3	Realização de entrevistas	44
2.2.1.4	Observação participante	47
2.2.2	Análise dos dados	49
3	VEREDAS TEÓRICAS	55
3.1	Estado, sociedade civil e gestão da educação: tessituras no contexto da “confluência perversa”	56
3.2	Políticas educacionais: um caminhar a partir dos anos de 1990	67
4	OS CONTEXTOS	84
4.1	Contexto 1 – O meu lugar na pesquisa	85
4.2	Contexto 2 – O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	87
4.3	Contexto 3 – Fortaleza e a Rede Municipal de Ensino	92
4.3.1	O lugar da participação	99
5	AVALIAÇÃO COM OS PAIS DA REDE DE PAIS E MÃES PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	105
5.1	A Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação	106
5.1.1	O perfil	114
5.1.2	Entre a Rede e o Conselho Escolar	124
5.1.3	A participação	136
5.1.4	Rede e outras sociabilidades	148
5.1.5	A relação Rede e Governo	157
5.2	A guisa de síntese analítica: as ações, contradições e potencialidades da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação	167
6	O PONTO EM QUE CHEGAMOS	181
	REFERÊNCIAS	187
	APÊNDICES	197
	ANEXOS	201

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a relação sociedade civil e Estado, historicamente, apresenta-se envolta por padrões que primam pelo clientelismo, meritocracias e por interesses, muitas vezes, contraditórios, portanto, permeada pelos condicionantes da cultura política, marcados por tradições centralizadoras, patrimonialistas e estadistas. Entretanto, esses condicionantes não têm sido necessariamente um fator impeditivo para a emergência de uma diversidade de formas de participação da sociedade civil, onde embora, frequentemente, muitas se situem no escopo das práticas no contexto das tradições anteriormente descritas, outras as contradizem abertamente e se configuram em institucionalidades, que permitem uma participação mais direta e incisiva na gestão das políticas públicas. Nesse contexto, tanto o Estado quanto a sociedade civil se reorganizam na perspectiva de uma gestão com participação mais ampla, conjunta, com vistas não apenas à satisfação das necessidades da população, mas no desenvolvimento da prática democrática.

No processo de aprimoramento da gestão de políticas públicas, o reconhecimento das reivindicações históricas do movimento da sociedade civil em prol da gestão democrática, bem como a necessidade de materializar no sistema educacional esse princípio preconizado pela LDBEN (1996), constituiu-se em fortes razões que induziram o Ministério da Educação a inscrever, na sua agenda, uma política direcionada à ampliação dos espaços de participação nas escolas de Educação Básica. A Portaria Ministerial nº 2.896/2004 efetiva essa política mediante a instituição do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares - PNFCE, com o intuito de ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas, por meio de parceria com os sistemas de ensino. O PNFCE fomenta a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de Educação Básica, visando à melhoria da qualidade social da educação, por meio da participação das comunidades escolar e local na gestão escolar, com vistas à democratização da gestão¹.

Em Fortaleza, as marcas históricas das práticas políticas brasileiras, assentadas na centralização do poder em oligarquias e em práticas clientelistas e autoritárias, das quais a região Nordeste é herdeira, são encarnadas com vigor.

¹ Portal do MEC.

Dessa forma, a constituição da sociedade civil e a sua relação com o poder público é marcada historicamente pelos estigmas da tutela e da submissão, características da nossa “cultura do atraso” (BARBALHO; ARÃO, 2011). Entretanto, no que concerne à gestão democrática escolar, é em Fortaleza que o fomento à criação e ao fortalecimento dos Conselhos Escolares se expande e extrapola o âmbito da escola, com a sociedade civil se reunindo em outros tipos de organização e ocupando espaço na gestão da educação pública municipal.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo avaliar a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, com foco na participação de uma instância da sociedade civil, no contexto do PNFCE, para pensar em que medida se configura como uma nova institucionalidade mais democrática e autônoma, que modifica um setor das políticas públicas: a gestão da educação, em Fortaleza, no período que abrange os anos de 2007 a 2012.

A Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação - RPMQE - é um movimento da sociedade civil, que emergiu no bojo das ações do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e vem se construindo por meio da articulação de pais, mães e responsáveis por alunos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, na perspectiva de melhor acompanhar a educação ofertada a seus filhos e tensionar para que as políticas educacionais atendam às demandas sociais, com vistas a uma educação com qualidade.

Para efetivar esses propósitos, a RPMQE constrói um canal de diálogo entre as comunidades escolar e local com a Secretaria Municipal de Educação, com vistas à participação na gestão da educação, bem como se articula para efetivar outras sociabilidades, com instâncias, instituições e setores ligados à educação, no sentido da expansão do diálogo e da articulação de ações integradas.

As políticas públicas educacionais atuais foram precedidas de muitas lutas, em que as discussões sobre a educação alternavam-se em avanços e retrocessos em função de diversos momentos da política nacional. Especificamente, as lutas sociais pela educação, no século XX, têm como referenciais importantes o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) e a Constituição Federal de 1946, que, no Pós-Guerra, já anunciava um caráter democrático. Agreguem-se a esses aspectos as diversas articulações em prol da elaboração de um Plano Nacional de Educação, presentes no início da década de 1960, no momento de elaboração da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que comportava forte inspiração no Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Notadamente, a partir desse contexto, as políticas públicas de educação tem ganhado projeção no Brasil desde o último quarto do século XX, impulsionadas tanto pela ação dos movimentos sociais, em prol da qualidade educacional, quanto por meio da dimensão jurídica, sobretudo, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, do Plano Nacional de Educação (2001); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (1996), do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) e por legislações locais que definem e, ao mesmo tempo, regulam a participação da sociedade civil em organismos de controle social, tais como os conselhos temáticos. Em que pesam as contradições dentro do próprio Estado neoliberal e das políticas públicas educacionais, a participação da sociedade civil se apresenta em meio a um deslocamento de sentido e se mescla de formas diferenciadas e antagônicas, tanto para fortalecer o processo de democratização quanto no sentido de atender à necessidade de validação das políticas neoliberais (DAGNINO, 2004).

Em meio a essa “confluência perversa” (DAGNINO, 2004), na perspectiva da participação social, o Estado Brasileiro reconfigura a sua atuação e relação com a sociedade civil na medida em que reconhece a emergência de sujeitos coletivos, que discutem e problematizam essa esfera pública como espaço de ampliação da cidadania. Negros, índios, quilombolas, deficientes e mulheres, dentre outros, antes eram desconsiderados - se não diretamente nas políticas públicas, mas na elaboração destas - como sujeitos de direitos. Assim como nas demais políticas, na educação, pressupostos básicos como igualdade, inclusão, equidade e autonomia, devem convergir para a garantia da cidadania, com alicerce em práticas democráticas (DELORS, 1998; DOURADO, 2007; FREIRE, 1996).

Os movimentos e as lutas pela educação comportam um caráter histórico e apresentam-se como processuais, não se restringindo ao espaço formal de escolas, mas emergindo dentro e fora destas, bem como em espaços institucionais diversos. A concepção ampla de educação delinea outros espaços educativos onde também ocorrem aprendizagens² e a construção de saberes, que se desenrolam a

² Aprendizagem é um termo usado por alguns autores, dentre esses, por Lauro Carlos Wittmann, para imprimir uma conotação mais dinâmica aos termos aprender e aprendizagem, geralmente entendidos como delimitáveis e lineares. O ato de aprender é um “continuum não linear e

partir do ato de participar. Nesses espaços são desenvolvidas práticas sociopolíticas, que permitem à população expressar suas demandas, dentre elas, as que conduzem à qualidade da educação.

Especificamente, no Município de Fortaleza, considerando a ampliação dos espaços de participação na gestão da cidade nos últimos anos - com a implementação do Orçamento Participativo, do Plano Diretor Participativo e a reorganização dos conselhos temáticos e escolares³ - outros movimentos se organizaram na perspectiva da inserção, como partícipes ativos, no diálogo com o governo. Nesse sentido, extrapolando a participação no interior da escola e inserido na política nacional de fomento à gestão democrática, tem-se a construção do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza e, a partir deste, a organização da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

Imersa nesse contexto, assumi como pressuposto⁴ desta pesquisa que a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação se configuraria em outra relação Estado e sociedade civil, mais democrática, mais horizontalizada, permitindo um avanço democrático na emergência de uma nova institucionalidade, mais aberta, mais dinâmica e mais autônoma.

Diante de tal pressuposto, considerando a sociedade civil na perspectiva do Estado Ampliado gramsciano⁵, a presente pesquisa avaliou a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, a partir da construção de espaços de participação (DAGNINO, 2004; CHAÚÍ, 2005; TATAGIBA, 2005) na gestão da educação pública municipal de Fortaleza, observando seus níveis decisórios e outras institucionalidades.

Para se atingir os objetivos da pesquisa realizou-se uma avaliação de processo, por contribuir não só para o acompanhamento e a visualização de

circunspeco". Aprendência apoia a assimilação e conexão com o projeto infinito e autotranscendente do homem, e estimula a assimilação do conceito de educação por toda a vida.

³ Com a gestão democrático-popular do Partido dos Trabalhadores - Fortaleza, em consonância com o Programa de Governo da prefeita Luizianne Lins, foram implementados diversos espaços de participação no sentido de assegurar que a população participe ativamente da reconstrução da cidade, usando estratégias regionalizadas e voltadas para demandas específicas de determinados territórios.

⁴ Pressuposto se configura como a hipótese reinterpretada, sem a sua dinâmica formal comprobatória, constituindo-se em parâmetro básico, que permite encaminhar a investigação empírica qualitativa.

⁵ A Teoria Ampliada do Estado de Gramsci confere uma dinâmica diferenciada à sociedade civil, revolucionando não apenas a concepção tradicional de política e de Estado, mas destituindo de fundamento qualquer visão centralizadora de poder, dissolvendo, assim, toda pretensão de construir a hegemonia pelo alto. O conceito de Estado Ampliado será abordado mais adiante quando apresentado as Veredas Teóricas, que dão suporte a esta pesquisa avaliativa.

contornos da participação com referência no movimento da sociedade civil, mas, sobretudo, por oportunizar pontuar e analisar elementos teóricos e empíricos da trajetória da RPMQE, na perspectiva de pensar em que medida se configura como uma nova institucionalidade, que modifica um setor das políticas públicas: a gestão da educação.

O meu envolvimento profissional com a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, como técnica da Secretaria Municipal de Educação, impôs a mim uma imersão nos processos constitutivos e de movimentação desta. O reconhecimento de que o tema desta avaliação - a gestão da educação - está presente em minha prática também proporcionou reflexões e revelações diversas, na medida em que o necessário distanciamento profissional não comportou isenção de vínculo, mas, sim, uma postura ética de pesquisadora. Conforme Elias (1988), o envolvimento do pesquisador com seu objeto de estudo é uma questão de interesse e de afetividade, pois esses dois aspectos perpassam a relação sujeito/objeto do conhecimento. Portanto, o distanciamento demandou um exercício constante de disciplina, de consciência e de postura científica, para, desnudando-me do papel que assumo profissionalmente na SME, colocar-me a partir da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e, assim, assumir o sentido científico de ser pesquisadora.

Esta avaliação buscou romper os paradigmas de uma avaliação gerencialista e optar por uma abordagem compreensiva (LEJANO, 2012), que permitiu ir além das aparências, na perspectiva de uma avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008), em que foram considerados - além do conteúdo da política - os diversos contextos por onde a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação transita, bem como a trajetória política da política (GUSSI, 2008).

A pesquisa fundamentou-se em dois tipos de levantamento de dados. O primeiro, de natureza bibliográfica e documental, compilando estudos sobre avaliação de políticas públicas, gestão democrática da educação, Estado e Sociedade Civil, bem como a teoria do Estado Ampliado de Gramsci, especialmente aqueles produzidos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e documentos referentes à RPMQE e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. O segundo, de natureza empírica, processou-se a partir de: questionário aplicado com 89 pais; 16 entrevistas em profundidade, sendo 12 com pais de alunos e 2 com entrevistados representantes do Governo, que expressaram as visões institucionais sobre o tema pesquisado, 2 representantes de conselhos

envolvidos com a temática educacional, um normativo e outro de controle social; e observação participante de todo o processo de estruturação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. Os dados advindos desses procedimentos propiciaram, na análise, a utilização da metodologia de triangulação de dados, com base nas categorias empíricas Centro e Periferia, em diálogo com cinco dimensões analíticas: o perfil; entre o Conselho Escolar e a Rede; a participação; Rede e outras sociabilidades; a relação Rede e Governo, para compreender se a participação da RPMQE na gestão da educação se configuraria em ampliação do Estado.

A caracterização Centro e Periferia foram de suma importância para a compreensão não só da RPMQE, mas dos processos que perpassam os espaços de participação da gestão da educação no período do recorte desta pesquisa e, também, contribuiriam para tecer reflexões sobre as fragilidades e potencialidades da RPMQE no atual contexto.

Dessa forma, evidenciou-se que o diálogo entre Sociedade Civil e Estado na construção de uma nova dinâmica participativa na gestão da educação municipal de Fortaleza introduziu mudanças que se revelaram por meio da movimentação de espaços de participação, com a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação contribuindo para avanços democráticos na gestão da educação pública. No entanto, o maior impacto se processa na vida das pessoas, quando extrapola os níveis de sociabilidades das redes formais - movidas por interesses específicos - e desenvolve uma dimensão valorativa que reflete nas relações interpessoais, com tônica na solidariedade e no cuidado com o outro. Nesse sentido, ao favorecer mudanças na trajetória de vida dos pais, leva-os à continuidade dos estudos e fomenta o desenvolvimento de valores mais coletivos, que buscam romper com a acomodação e o patrimonialismo.

No âmbito do governo, percebeu-se uma ingerência da RPMQE na redistribuição de papéis e lugares políticos e um maior tensionamento da sociedade civil não só com vistas ao atendimento a demandas específicas e pontuais, mas a uma intervenção na condução das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, a sociedade civil ampliou sua participação e o governo redimensionou os espaços de participação, constituindo-se em progressiva ampliação do Estado.

Diante de uma gestão municipal, cujo Programa de Governo assumia a participação popular como prioridade, algumas dificuldades se apresentam para dar densidade a essa participação, como a pouca qualificação da sociedade civil, que

desconhece os processos de gestão pública, mas, em contrapartida, traz um olhar local diferenciado focado mais na realidade da escola. A burocratização do Estado, a ainda presença do clientelismo e a fragilidade expressa na RPMQE são aspectos a serem considerados para a sua continuidade independente de governos. No entanto, caberia ao Estado efetivar um processo de desburocratização e de ressignificação dos processos participativos na gestão da educação para não reafirmar a dualidade de sentidos da participação (DAGNINO, 2005), efetivando-se como parte do processo de democratização, mas, contraditoriamente, também atendendo à necessidade de validar decisões previamente definidas por governos.

Nesse sentido, qualquer análise sobre a participação da RPMQE na gestão da educação exige uma abordagem que perpassasse a relação sociedade civil e Estado sob o risco de a investigação recair no senso comum dos conceitos de participação, desconsiderando sua dimensão ético-política. Logo, fez-se necessário identificar conexões da articulação da RPMQE com Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, na medida em que esse Programa, ao se propor fortalecer a gestão democrática escolar, contribuiu para a criação e a organização da RPMQE, a partir da atuação dos pais no Conselho Escolar.

Inicialmente esta avaliação comportava, também, considerar a organização em rede, haja vista que essa é a estrutura do lócus da pesquisa. Portanto, fazia-se necessário trabalhar com a metodologia de análise de rede em diálogo com os movimentos sociais contemporâneos. Todavia, ao rever o projeto de pesquisa para apresentá-lo à banca de qualificação, alguns fatores - como o pouco tempo disponível na concretização da pesquisa e a necessidade de um maior aprofundamento da temática rede e movimentos sociais - tiveram relevância para postergar esse intuito. Reforçando essa decisão, a banca de qualificação sugeriu que buscasse centrar esforços na relação sociedade civil e Estado, considerando a configuração de Estado Ampliado.

A dissertação está dividida em seis Itens. Após apresentar em linhas gerais a pesquisa nesta Introdução, no segundo item destaco os Pontos de Partida do processo para a efetivação do trabalho acadêmico realizado. Início com a essência e o sentido da pesquisa: avaliação de políticas públicas. Por meio da contestação ao conceito tradicional de avaliação de abordagem gerencialista, construí o meu conceito de avaliação, com vistas a atender aos propósitos de uma pesquisa prioritariamente qualitativa como esta. Nesse sentido, o conceito adotado

nega uma avaliação que vise mensurar ou medir, para focar nas descobertas e na melhor compreensão dos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ético-políticos da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. Em seguida, discorro sobre os caminhos metodológicos percorridos, considerando não só os procedimentos e as técnicas utilizadas, mas o diálogo com os objetivos de uma avaliação compreensiva (LEJANO, 2012). Na conclusão desse item, assumo a triangulação de dados como estratégia metodológica de análise dos dados por comungar com uma abordagem em profundidade, ao possibilitar uma postura interdisciplinar e multidimensional.

No Item 3, as Veredas Teóricas discutem duas temáticas basilares para as análises realizadas na pesquisa. Primeiro os contornos da relação Estado, Sociedade Civil e gestão da educação, considerando o cenário político, econômico e social em que estão inseridas as políticas educacionais, no contexto da “confluência perversa”, que atribui sentido antagônico à participação. Em seguida, realizo um breve histórico das políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990, no bojo das reformas neoliberais do Estado Ajustador, apresentando aspectos relevantes da gestão da educação.

Os contextos por onde transitam a pesquisa são objeto do Item 4, no qual destaco como Contexto 1 o meu lugar como pesquisadora, a partir de minha trajetória profissional, em que a necessidade de manter um distanciamento do cargo de gestora para me assumir mais pesquisadora foi preeminente. No Contexto 2, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem destaque como política pública voltada para a implementação da gestão democrática escolar, que fomenta também uma participação mais incisiva dos pais. O Contexto 3 caracteriza e situa a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, nos anos correspondentes ao recorte desta pesquisa, com olhar diferenciado para iniciativas de participação na gestão da educação.

O Item 5 comporta a dimensão empírica da pesquisa, com a apresentação e a análise dos dados coletados. Utilizo como referência o quadro analítico-comparativo no qual a caracterização Centro e Periferia se dão no diálogo com as cinco dimensões analíticas anteriormente pontuadas, para culminar com a síntese, em que são pontuadas as potencialidades e as fragilidades da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

Finalizo a dissertação expondo elementos que respondem a interpelação que perpassou todo o desenvolvimento da pesquisa: seria a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação a prática de outra relação Estado e Sociedade Civil, mais democrática, mais horizontalizada, que permite um avanço democrático na emergência de uma nova institucionalidade, mais aberta, mais dinâmica e mais autônoma, configurando-se como ampliação do Estado? Nesse sentido, as tessituras finais sobre os limites e possibilidades de superação das fragilidades se apresentam como contribuição para o fortalecimento da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e da relação Estado e Sociedade Civil.

Vamos a ela!

2 PONTOS DE PARTIDA

“Avaliação é a problematização da própria ação.”
(Paulo Freire)

Nesta epígrafe, Freire sinaliza o caráter reflexivo atribuído à avaliação como um processo que possibilita desvendar a prática por meio de uma postura questionadora, postura esta que, no caso desta pesquisa avaliativa, permitiu exercitar a observação, o aprofundamento e a compreensão dos processos sem deles aferir julgamentos prévios.

Avaliar a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação no Município de Fortaleza suscitou reflexões e a construção de premissas que antecederam o ato de avaliar. Por sua própria dinâmica e contexto, a pesquisa exigiu que a concepção de avaliação adotada fosse construída com base não apenas nas discussões sobre concepções de avaliação de políticas públicas, mas se eximindo de enquadrar a pesquisa em uma única concepção de avaliação fez-se necessário, sobretudo, que esta se construísse - considerando os objetivos e as estratégias metodológicas em consonância - com uma avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008), permitindo, assim, desvendar processos, trajetórias e se aventurar no não visível.

Pensar o quê e como seria avaliar a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação fez emergir a necessidade de se construir uma concepção de avaliação, que comungasse com os propósitos de uma pesquisa avaliativa a qual se propunha abordar a participação da sociedade civil na gestão de políticas educacionais. Nesse sentido, considerando o lócus desta pesquisa - a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação -, indaga-se como esta avaliação poderia contribuir para a gestão pública democrática, quando avaliar a participação da sociedade civil pode se constituir uma ação relevante para o fortalecimento da relação Sociedade e Estado. Nesse sentido, qualquer parâmetro que se possa utilizar para buscar elementos teóricos requer, antes, que se resgatem abordagens e conceitos de avaliação de política pública. Assim, a seguir, apresento a construção da concepção de avaliação que norteia esta pesquisa, bem como o trabalho com os elementos teóricos capazes de clarear caminhos, que contribuem para responder o questionamento anterior.

2.1 O pensamento: avaliação de políticas públicas

Durante muito tempo, não se teve clareza do que realmente constituía uma avaliação de política, pois não existia um corpo de conhecimento específico que a ela pudesse ser associado (COHEN, 1972; WEISS, 1998; HOLANDA, 2006), reflexo da construção do campo conceitual da avaliação se transformar de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais.

Diante desses propósitos, teço algumas considerações não sobre os aspectos valorativos e cognitivos da avaliação (HOLANDA, 2006), mas sobre elementos e abordagens que permitam definir e/ou construir qual concepção de avaliação melhor orienta uma pesquisa, que se propôs a avaliar a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, a partir de como ela ressoa na política de gestão da educação do Município de Fortaleza, considerando a participação como principal categoria analítica.

Autores como Ala-Harja e Helgason (2000) chamam a atenção para a falta de acordo sobre o que é avaliação em virtude da multiplicidade de definições, por vezes até contraditórias, e também por uma variedade de disciplinas que a perpassa. Não irei me deter no imbróglio de um conceito de avaliação que tem como meta melhorar a tomada de decisões e a alocação de recursos financeiros (ALAHARJA; HELGASON, 2000), pois não atende o objetivo delineado para esta pesquisa de compreender processos e trajetórias, considerando o diálogo do texto com o contexto, as experiências e a complexidade e riqueza do real (LEJANO, 2012).

Ao considerar especificamente a avaliação das políticas sociais, Rico (2007) e Carvalho (2007) apontam aspectos relevantes para a definição de uma concepção de avaliação a ser assumida nesta pesquisa avaliativa. Para Rico (1998), a importância da avaliação de políticas sociais está associada à democratização do Estado, haja vista que avaliar políticas sociais é importante para:

[...] dar transparência às ações públicas, democratizar o Estado e a sociedade civil; conhecer as políticas e compreender o Estado em ação; melhorar as políticas e a ação do Estado, recomendando, sugerindo modificações na formulação, na implementação e nos resultados. (RICO, 1998, p. 8).

De acordo com os registros de Carvalho, a avaliação no campo social é processual e objetiva “realimentar ações buscando aferir resultados e impactos na alteração da qualidade de vida da população beneficiária ou ainda, mais precisamente, repensar as opções políticas e programáticas” (CARVALHO, 2007, p.92).

Apesar das conceituações mencionadas comportarem lacunas e contrapontos em relação às pretensões desta pesquisa, elas contribuem em três aspectos para a definição da concepção de avaliação adotada: a dimensão democratizante da avaliação, que não pode ficar à margem diante de um contexto no qual se pretende avaliar a relação de uma forma de organização da sociedade civil com o Estado, com vistas ao fortalecimento do diálogo e à ampliação de espaços de participação; a avaliação assume uma dimensão pública e contribui não só para os interesses internos das instituições, mas, prioritariamente, para a qualidade de vida da população; e, por fim, o dinamismo do processo avaliativo, que considere um constante e um contínuo repensar e refazer-se.

A multiplicidade de conceitos de avaliação de políticas públicas formata também diferentes abordagens metodológicas. Desse modo, é importante fazer uma distinção entre dois grandes grupos teóricos, frequentemente chamados de escolas: a abordagem chamada realista ou positivista e a abordagem de cunho naturalista ou construtivista. Ambas se apoiam em diferenças filosóficas, que definem concepções e metodologias específicas de avaliação (SILVA, 2001; 2008).

Os estudos de Boulosa e Araújo (2009) afirmam que a abordagem positivista em avaliação tem base em uma lógica racional, em que a verdade é vista como única, sem manifestar dependência do avaliador. Contrapondo-se a essa premissa, a abordagem chamada de “construtivista” entende a realidade como algo construído, produzida por quem a observa. Assim, a principal função da avaliação é compreender o seu objeto em suas múltiplas dimensões e não somente explicá-lo (LEJANO, 2012).

O simples confronto entre essas duas perspectivas se configura apenas em uma classificação analítica. Portanto, não exige de se encontrar concepções e metodologias, que procurem diferentes equilíbrios entre tais abordagens.

No sentido de melhor diferenciar as duas abordagens, utilizo-me da sistematização de Boulosa e Araújo (2009, p.93) por expressar de modo didático as características da abordagem positivista e da abordagem construtivista,

possibilitando compará-las não só entre si, mas fazendo conexões com os objetivos desta pesquisa avaliativa, inclusive com a perspectiva de outros autores.

Quadro 1 – Quadro-síntese sobre as principais diferenças entre as abordagens positivistas e construtivistas na avaliação de programas e projetos sociais, segundo Bouldosa e Araújo (2009, p. 93).

Questões	Abordagem Positivista	Abordagem Construtivista
Qual o papel principal da avaliação?	Explicar o objeto de avaliação.	Compreender o objeto de avaliação.
Qual é a lógica da avaliação?	Descobrir as leis (verdades) que governam o objeto de avaliação (realidade).	Compreender o objeto de avaliação, as suas partes e valores, sempre de modo aproximado.
Como é visto o objeto de avaliação?	De modo objetivo; ele existe concretamente independente do observador.	De modo subjetivo; o seu significado está vinculado ao observador.
Qual a melhor posição para o avaliador?	Externo.	Interno.
Qual o peso dos valores no desenho da avaliação?	Nenhum peso. Acredita-se que a avaliação não deve envolver valores. Busca-se a isenção total.	Grande peso. Os valores devem ser problematizados, tanto os do objeto de avaliação e dos seus eventuais beneficiários, quanto do avaliador.
Qual a principal missão da metodologia?	Descobrir, mensurar e controlar as variáveis para chegar ao centro da verdade única. Desse modo, revelar ao público em geral a verdade científica e neutra resultante da avaliação.	Construir um sistema plausível e claro, que permita aos avaliados e ao público em geral dialogar com o juízo de valor e argumentações expressas pela avaliação.

Epistemologicamente, enquanto a abordagem positivista tem a verdade como única, a abordagem construtivista se concentra no significado, em um modelo mais experiencial (LEJANO, 2012), em que ocorre a ação e a descoberta de novas pressupostos. No cerne das relações sociais, a realidade não é inerte e sim dinâmica, repleta de possibilidades. Não é meu propósito encontrar verdades, mas elementos e referenciais no fazer cotidiano da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, que permitam desvendar contextos e contribuam para as análises. Dessa forma, a avaliação - além de uma força instrumental - possui uma considerável densidade política (DIAS SOBRINHO, 1996).

Historicamente, a avaliação de políticas públicas registra na década de 1990 - nas democracias ocidentais, de uma maneira geral, e na América Latina, em particular - a implementação da “função avaliação”. Esta se apresenta como

necessidade de modernização da gestão pública, quando se busca a dinamização e a legitimação da reforma do Estado. Nesse contexto, a avaliação de políticas públicas caracteriza-se como instrumento gerencial, de modo a permitir uma melhor eficiência do Estado. (BOULLOSA; ARAÚJO, 2009).

Em uma visão mais canônica da avaliação de políticas públicas, encontra-se a avaliação como última etapa do chamado “ciclo das políticas”. Especificamente, ela se efetiva voltada para os propósitos de apreciar a finalização de uma ação, fornecer elementos para o desenho de futuras intervenções ou como elemento central da *accountability*. Fica assim caracterizada, segundo Faria (2005), a virtual subordinação do uso gerencial da avaliação e de sua suposta capacidade de encerrar, reiniciar ou revitalizar o ciclo das políticas às injunções políticas mais abrangentes, às estratégias e aos interesses dos tomadores de decisões e demais pessoas envolvidas.

Mesmo que essa concepção gerencialista identifique, ainda que implicitamente, o caráter inseparavelmente político da avaliação, estudos mais recentes (FARIA, 2013) apontam para a prevalência de um forte viés normativo e/ou uma priorização dos aspectos mais técnicos da avaliação das políticas públicas. Assim, há uma exaltação de seu papel de instrumento gerencial. Esse modelo de avaliação, predominantemente quantitativo, alicerçado na ótica efficientista, instrumentalista e classificatória utiliza-se de indicadores, que proporcionam um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis (DIAS SOBRINHO, 1996), sem considerar as condições específicas as quais caracterizam o objeto, dando conta de sua diversidade, da identidade, da história que o constrói, apresentando-se, portanto, como técnica e despolitizada.

A tendência acima nos remete a outra usual visão dicotômica, que classifica as metodologias de avaliação em duas vertentes: a abordagem gerencialista e a abordagem não gerencialista. Como esta pesquisa objetiva avaliar a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, no contexto do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, em Fortaleza, esta pretende romper com a abordagem gerencialista e não adotar critérios de eficácia e eficiência. O olhar maior não se concentra nos processos internos da instituição governamental (Ministério da Educação ou Secretaria de Educação) e em seus resultados, mas nas imersões e análises, que possibilitem compreender os processos participativos e as estratégias de organização, que levam à participação da sociedade na gestão da

educação pública. Portanto, novamente faço uso da sistematização didática de Boullosa e Araújo (2009) para sintetizar diferenças. Desta feita, aquelas referentes às concepções gerencialistas e não gerencialistas de avaliação.

Quadro 2 – Quadro síntese sobre as principais diferenças entre as abordagens gerencialistas e não gerencialistas na avaliação de programas e projetos sociais, segundo Boullosa e Araújo (2009, p. 94)

Dimensão	Concepção Gerencialista	Concepção não-gerencialista
Público da avaliação	Voltada predominantemente para os atores, que possuem poder decisivo sobre o objeto de avaliação.	Voltada predominantemente para os atores, que sofrem os efeitos do objeto da avaliação (os beneficiários diretos ou indiretos)
Pontos de maior atenção da avaliação	Custos, relação custo-benefício, efetividade e mecanismos operacionais do objeto de avaliação.	Processos políticos, relação entre atores, diferentes compreensões do objeto por diferentes atores.
Área de avaliação	Mercado e Terceiro Setor.	Estado e, em particular, as áreas de conhecimento acadêmico.
Principal objetivo	Buscar eficiência e efetividade.	Socializar o conhecimento, promover o diálogo.

A concepção gerencialista de avaliação tem, portanto, a função de medir, acompanhar e avaliar o êxito das políticas, de acordo com os princípios e valores neoliberais. O conhecimento se reduz à análise de dados coletados em formatos estandardizados, com metodologias que não priorizam os fenômenos sociais, voltada a considerar apenas os efeitos esperados em detrimento à possibilidade do inesperado e a uma análise crítica.

Entretanto, a avaliação de políticas públicas - apesar de muitas vezes ser processada com vistas ao atendimento de aspectos técnicos, burocráticos e economicistas - tem também uma dimensão democratizante e de aprofundamento dos valores públicos que se perfazem na função ético-política. Dias Sobrinho (2004) adverte para as possibilidades de existência de configurações híbridas de avaliação. Enquanto a função ético-política comporta a formação da cidadania, a emancipação e a solidariedade social, a função técnico-burocrática-economicista se distingue por ser uma tendência onde o foco está na gestão eficaz, no controle em função da economia de mercado.

No mesmo foco de Dias Sobrinho, os estudos realizados por Silva (2008) também destacam o aspecto político da avaliação, porém, na perspectiva de uma relação dialética entre dimensão técnica e dimensão política, conforme afirma a seguir:

a avaliação de políticas e programas sociais deve ser percebida na relação dialética de duas dimensões a ela inerentes: a dimensão técnica e a dimensão política. Nesse sentido, a avaliação de políticas e programas sociais é orientada por intencionalidades, sua dimensão política, e por um conjunto de procedimentos científicos que a qualifica como geradora de conhecimento (SILVA, 2008, p. 89).

Entretanto, neste trabalho, para viabilizar o objetivo de avaliar a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da educação na gestão da educação de Fortaleza aqui pretendida será considerada, prioritariamente, a função ético-política, a que se refere Dias Sobrinho (1996, 2004), por contemplar tanto as dimensões que levam à participação quanto o processo de construção das relações na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e desta com a gestão da educação, como efeito do referido Programa, sem desconsiderar os aspectos teóricos que substanciam esse tema.

Outro aspecto relevante é a natureza pedagógica da avaliação que, como processo permanente, não se esgota nos limites de tempo e em aspectos fechados, que a enquadrem em produto estanque. Muito pelo contrário: os recortes temporais são partes de um todo articulado permeado por intencionalidades.

A avaliação realizada nesta pesquisa considera a natureza pedagógica e se aproxima de uma proposta etnográfica, em que se busca conhecer não para execrar o passado, mas para compreender as diversas faces por meio tanto da profundidade do conhecimento, da compreensão dos processos e da identificação, quanto da inserção profissional da pesquisadora no desenvolvimento do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e, em especial, no acompanhamento à Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. É o ato de avaliar para além das aparências, em que a trajetória pessoal, como sujeito construtor e constitutivo do Programa, remete a aprendizagens e aprendências⁶. Dessa forma, a aprendizagem se perfaz quando a pesquisadora descobre o conhecimento por meio da construção de um caminho que considere o contexto, realizando experiências e construindo possibilidades, que contribuam para “ser mais” (FREIRE, 1996), a partir da visão de que a realidade é um texto que está

⁶ Aprendizagem é um termo usado por alguns autores, dentre esses por Lauro Carlos Wittmann, para imprimir uma conotação mais dinâmica aos termos aprender e aprendizagem, geralmente entendidos como delimitáveis e lineares. O ato de aprender é um “continuum não linear e circunscripto”. Aprendizagem apoia a assimilação e conexão com o projeto infinito e autotranscendente do homem, e estimula a assimilação do conceito de educação por toda a vida.

sujeito a análises e interpretações (LEJANO, 2012). Assim, a avaliação se perfaz também nas compreensões construídas nas relações sociais estabelecidas nesse percurso, em que se vivenciam diversas configurações da participação.

Ainda na área conceitual, diversos aspectos, como o processo, a sistemática, a finalidade, o grau e a profundidade têm relevância quando se busca conceituar avaliação. Belloni, Magalhães e Sousa atribuem o caráter sistemático ao ato de avaliar, acrescentando a importância da contextualização para o processo de tomada de decisões. Assim, avaliar consiste em um “processo sistemático (...) que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2001, p.15). A afirmativa contribui com a construção do conceito de avaliação adotado por destacar quatro elementos, que comungam com minha perspectiva de uma avaliação em profundidade: a compreensão do contexto, a multidimensionalidade, o aperfeiçoamento da política e a trajetória da política, que trazem elementos para o seu aperfeiçoamento no sentido de corrigir falhas e suscitar caminhos, que realmente contemplem a população a ser beneficiada. Entretanto, as autoras mencionadas, ao pretenderem que uma avaliação abranja todas as dimensões e implicações do seu objeto, correm o risco de dificultar ou inviabilizar sua realização, reflexo do caráter utópico de suas pretensões. Em virtude desses riscos, há a necessidade de serem consideradas as dimensões e as implicações relevantes e suficientes para atingir os objetivos da avaliação, contudo, sem correr o risco de inviabilidade.

Nesse caminho, Lejano (2012) ousa uma multidimensionalidade de análise de políticas, que supera as abordagens acima e serve de parâmetro para a avaliação das políticas públicas: a abordagem pós-construtivista. Detém o seu pensar na preocupação com a natureza múltipla e complexa da experiência, na necessidade de articular o texto (política) com o contexto (campo), bem como no campo da prática e da experiência, em que “ver o novo dentro do constante é crucial para a análise” (LEJANO, 2012, p. 290).

Em uma avaliação em profundidade, como a pretendida nesta pesquisa, os riscos não se apresentam como empecilhos e sim como possibilidades de se atingir o cerne da questão ou emergirem outras questões instigantes. Se a avaliação é tida como um processo constante e contínuo, que cria e se recria em sua própria

imersão no real, na experiência, a inviabilidade se transforma em oportunidade e comporta um potencial para descobertas.

Atrelada a essa perspectiva ampla da avaliação, porém atribuindo um forte significado contextual, Carvalho (2007) afirma que é preciso uma concepção totalizante da avaliação, que busque apreender a ação desde sua formulação, implementação, execução, resultados e impactos. Para atingir essa concepção, a avaliação necessita captar a multidimensionalidade apontada pelas especificidades do contexto social. Portanto, a avaliação comporta as dimensões do quadro social em toda a sua diversidade, considerando assim a inter-relação entre mudanças e intervenções.

Em suma, nesta pesquisa, a ruptura com a abordagem gerencialista se dará por meio de duas fundamentações: a dimensão ético-política da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2004) e a perspectiva de uma avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2011), que possibilitam reconhecer a pessoa, o sujeito envolvido e envolvente, como lugar onde reside a coerência no processo de análise da política (LEJANO, 2012).

Diante do exposto, convém compreender que o processo de construção da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, movimento que emerge da ação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, coloca-se como um dos focos - que dão sustentáculo a esta avaliação - no sentido de analisar a trajetória do movimento, suas estratégias e possíveis contradições, bem como os limites e as possibilidades presentes na nova forma de organização social, em rede. Ao fazer uso da avaliação do processo, busco verificar a efetividade nos termos da perspectiva avaliativa aqui delineada, da participação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, na gestão da educação, estruturando horizontes para as seguintes questões:

a) Qual é a amplitude da influência do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares no Município de Fortaleza na construção da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação?

b) Sendo constatado o diálogo da sociedade com o governo, como esse diálogo se efetiva na participação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, nos processos decisórios da educação municipal de Fortaleza?

c) Quais processos são construtores dessa participação?

Diante das considerações anteriores, chego à concepção de avaliação, que referencia esta pesquisa. Uma avaliação de política pública deve gerar informações não apenas quanto aos insumos utilizados, ao custo, à eficiência e à eficácia da política. No caso desta pesquisa, faz-se necessário focalizar questões - como a relação sociedade civil e Estado -, bem como avaliar, com base nos processos de constituição e movimentação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação na gestão da educação, e, principalmente, na compreensão da trajetória desse movimento⁷, as possíveis mudanças provocadas pela intervenção de novos atores na gestão da educação. Dessa forma, é atribuída relevância não a informações fragmentadas, mas, sobretudo, a estas inseridas em seus contextos e à efetividade da participação da sociedade civil nos processos decisórios da educação municipal de Fortaleza.

Na perspectiva mapeziana⁸, tem-se o desenvolvimento da concepção de avaliação em profundidade, preconizada no âmbito nacional por Léa Rodrigues (2008), em articulação aos estudos de Alcides Gussi (2008) e Alícia Gonçalves (2008). Essa proposição tem suas raízes na abordagem pós-constructivista de Raul Lejano. Ao considerar que as Ciências Sociais têm um substancial destaque para os estudos sobre políticas públicas, Rodrigues ressalta que:

a proposta de uma avaliação em profundidade implica, ainda, considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa da pesquisa. (RODRIGUES, 2008, p. 11).

Dessa forma, ao considerar aspectos processuais, multidimensionais e interdisciplinares, a avaliação em profundidade se contrapõe ao tipo de avaliações desenvolvidas pelas agências multilaterais, com perspectiva gerencialista, por possuir parâmetros que a diferenciam da aplicação de modelos generalizantes e, também, favorecer o caráter crítico e interdisciplinar.

Diante dessa perspectiva é possível afirmar que o objeto, os objetivos e o processo avaliativo são construídos com bases sociais, em que até mesmo as

⁷ Em uma avaliação em profundidade a trajetória institucional da política é um dos quatro pilares que caracterizam essa concepção de avaliação, juntamente com o contexto, o conteúdo da política, e o espectro temporal e territorial, como se poderá ver mais a frente, quando apresento os caminhos que viabilizaram a realização da pesquisa avaliativa

⁸ Termo utilizado pela Professora Alba Maria Pinho de Carvalho para designar o que concerne ao Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará – MAPP/UFC.

informações tidas como eminentemente objetivas passam por um processo de escolha, de seleção, de organização, portanto, de interpretação com a sistematização dos dados das diversas fontes em relação às categorias, constituindo-se em ação relevante para a análise. Mais do que identificar a estrutura, analisar o funcionamento e caracterizar o objeto, a metodologia da avaliação organiza-se para melhorá-lo, na medida em que se coloca como agente, que interpreta as relações entre indivíduos e entre os grupos organizados em rede a fim de abordar os significados das relações. Esta concepção possibilita elencar elementos tanto para a dinâmica interna da RPMQE quanto para subsidiar a análise de outras sociabilidades.

Diante de toda a diversidade de abordagens e concepções, para efeito desta pesquisa avaliativa, não tenho como referência um conceito de avaliação de um único autor, em virtude do caráter inter complementar visível nas definições até então dialogadas. Fugindo de uma abordagem gerencialista e de uma concepção instrumental, considero a avaliação não como uma medida, mas como descoberta para melhor compreender as fases/momentos e a dinâmica participativa da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação na gestão da educação, de acordo com a proposta de uma avaliação em profundidade.

Entendida como um processo que norteia todas as fases da política pública, a avaliação comporta aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ético-políticos, contribuindo para o aperfeiçoamento e a continuidade do movimento em estudo, em uma perspectiva etnográfica. Nesse sentido, há forte ênfase em aspectos como o contexto social, a estruturação e a dinâmica constitutiva, os processos participativos, os objetivos e a organização da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, assim como, a percepção dos contornos de possíveis práticas democráticas nos diversos atores envolvidos a partir da adesão do Município de Fortaleza ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

A seguir, discorrerei sobre o roteiro e os instrumentos que viabilizam e dão suporte à coleta de dados da pesquisa. Assim, no item Caminho, apresento o percurso metodológico que possibilitou perceber a flexibilidade de uma metodologia, que ao se reconfigurar adequa-se à realidade, por estar condicionada também à dinâmica dos sujeitos beneficiários da política e não unicamente nas pretensões da pesquisadora. Desse modo, o Caminho não é um percurso único, mas uma

visualização de possibilidades circunstanciais que se revertem em ações para obter êxito na pesquisa.

2.2 O caminho: o percurso metodológico da avaliação

“Recomeça... Se puderes, sem angústia e sem pressa e o passo que deres, nesse caminho do futuro, dá-os em liberdade, enquanto não alcance não descanse de nenhum fruto queiras só metade.” (Miguel Torga)

A intenção deste item é tornar visível o caminho percorrido e o respectivo embasamento teórico que constrói e viabiliza a pesquisa avaliativa da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, em Fortaleza, no contexto do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, para saber se esta se configura como uma nova institucionalidade que modifica um setor das políticas públicas, mediante a gestão da educação, na perspectiva do Estado ampliado. Elucidar o conhecimento e as limitações dessa trajetória me permite refletir melhor sobre as escolhas e a forma como respondem aos objetivos propostos.

É nesse sentido que o caminho extrapola a mera utilização de técnicas aleatórias de pesquisas, dialoga a miúdo com a concepção de avaliação adotada, a dimensão social e relacional da RPMQE e com as veredas teóricas.

Dessa forma, conforme expressei anteriormente, experiencio caminhos próprios considerando os aspectos determinantes e condicionantes de uma avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008). A matriz metodológica, a seguir, construída a partir da visão que tenho da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, referencia-se nos processos participativos junto ao governo municipal, advindos da minha prática profissional como articuladora do diálogo entre sociedade civil e governo na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, e na minha colaboração como consultora do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Diante dessa realidade profissional, faz-se necessária uma postura de distanciamento das instituições onde atuo para me colocar, como pesquisadora, a partir da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

A metodologia não se constituiu em um apêndice, mas sim em coluna dorsal da pesquisa. Portanto, é pertinente, antes de esclarecer os procedimentos

metodológicos que efetivam esta pesquisa avaliativa, tecer reflexões que justifiquem as definições de caminhos.

O desenho metodológico executado é resultado de um processo iterativo de aprimoramento gradual da proposta, possibilitando que a avaliação ocorra com a flexibilidade de uma avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008), adotando a abordagem, prioritariamente, qualitativa, também no sentido de visualizar possibilidades de expansão e aprimoramento dos espaços de participação na gestão de políticas públicas educacionais de Fortaleza.

A abordagem qualitativa, segundo a perspectiva de Santos (1999), tem como pressuposto principal a ausência de padrões formais ou conclusões definitivas, posto que a incerteza faça parte de sua epistemologia, uma vez que a ação contínua e constante dos atores envolvidos contribui para a não linearidade e a riqueza dos dados e informações. Portanto, considerando que as tipologias de avaliação são usualmente vinculadas ao foco e ao tipo de efeitos da política que se busca explicar, a avaliação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, no Município de Fortaleza, no contexto da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, exige uma avaliação de processo pela necessidade de se compreender, a partir da trajetória do movimento em foco, como está sendo (ou foi) implementada, se está fiel aos objetivos iniciais ou se sofreu transformações que a reestruturam gradativamente. A importância dessa linha de avaliação está no fato de que é difícil antever objetivamente todos os tipos de entraves, problemas e conflitos possíveis durante o processo de construção da RPMQE, em grande parte, em decorrência da dinâmica e do contexto socioeconômico onde se desenvolve.

A pesquisa assume uma avaliação de processo, como já foi abordado anteriormente, na perspectiva de uma avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008), com destaque no aprofundamento da compreensão do fenômeno social em rede, por meio de análises, prioritariamente qualitativas, que consideram cinco dimensões: o perfil; a relação com o Conselho Escolar; a participação; as redes e sociabilidades; a relação da Rede com o governo. Dessa forma, consideram-se a consciência articulada, o comportamento e o comprometimento dos atores envolvidos (prioritariamente pais, mães e responsáveis por aluno e alguns atores governamentais) e as relações que permeiam o processo de construção da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. A ênfase centra-se nos significados, motivações e valores, aspectos estes que não podem ser simplesmente reduzidos

às questões quantitativas, pois respondem a noções muito particulares. Entretanto, os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro da pesquisa (MINAYO, 1996).

Em meados dos anos 1980, começou-se a falar em avaliação qualitativa, fundamentada nas correntes compreensivas, cujo método se fundamenta na apropriação de estratégias de abordagem antropológica para aplicá-las à avaliação de programas e serviços (MINAYO, 2005). No entanto, uma concepção mais abrangente e atual é construída por Rodrigues (2008), ao discutir a proposta de avaliação em profundidade, a partir da abordagem pós-construtivista de Raul Lejano (2006), que desenvolve novos rumos na análise das políticas, considerando o contexto, a experiência e a complexidade do real. De acordo com a produção teórica de Rodrigues (2008),

a proposta de uma avaliação em profundidade, como então formulada, toma basicamente quatro grandes eixos de análise: conteúdo da política e/ou do programa, contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna; trajetória institucional; espectro temporal e territorial abarcado pela política ou programa e análise de contexto de formulação dos mesmos. (RODRIGUES, 2008, p. 56).

A metodologia delinea a possibilidade de realizar uma análise profunda em que processos, textos, contextos e particularidades são considerados na análise dos dados, na tentativa de uma perspectiva etnográfica⁹. Nessas circunstâncias, o percurso metodológico da avaliação articula as noções de trajetória institucional e individual e de contexto, em uma abordagem processual, multidimensional e interdisciplinar, conforme apresentado no item Pensamento, referenciada em pressupostos pós-construtivistas (LEJANO, 2012). Imerso nesse novo olhar para as institucionalidades está Gussi (2005) ao instigar o pesquisador para a construção da trajetória política da política.

Os dados coletados possibilitam analisar mais detalhadamente sobre quem são os sujeitos, quais os lugares e os tempos investigados e, sobretudo, quais as relações existentes entre os elementos identificados. É possível, assim,

⁹ A etnografia como abordagem de investigação utilizada por antropólogos, sociólogos e educadores na descrição detalhada da vida cotidiana de populações investigadas é uma busca nesta pesquisa. O método qualitativo é o que melhor se adequa a investigação aqui proposta, visto que a investigação etnográfica possibilita o conhecimento de diversas variáveis, que influenciam o objeto do estudo de caso, como: sujeitos, lugar, relações e significados, na perspectiva de uma descrição densa (GEERTZ).

interpretar os sentidos e os significados expressos pelos pais e pelas mães, através de relatos orais, acerca de suas narrativas biográficas e vivências nos processos participativos da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, a partir da maneira como constroem as próprias trajetórias. Nesse sentido, uma “descrição densa”¹⁰ (GEERTZ, 1989) contribui para a interpretação dos diferentes significados atribuídos à participação e à diversidade de práticas da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

Ao considerarmos que o conhecimento tem múltiplas dimensões e se contrapondo aos modelos lineares de análise, Rodrigues (2008) complementa que:

o esforço para desenvolver uma avaliação em profundidade das políticas públicas deve ser empreendido a partir de diferentes tipos de dados e informações: questionários em novos e variados formatos; grupos focais que inovem em relação às propostas tradicionais; entrevistas de profundidade aliadas às observações de campo; análise de conteúdo do material institucional com atenção ao suporte conceitual e às formas discursivas nele expressas; abordagem cultural, com compreensão dos sentidos formulados, em diferentes contextos, sobre um mesmo programa etc. (RODRIGUES, 2008, p.11).

Com base na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação - para não correr o risco de serem incipientes os elementos que possibilitam perceber o significado da participação social e da articulação com o governo na condução da gestão da educação - é relevante mergulhar nas questões que não se situam na superfície da temática, por intermédio de estratégias metodológicas específicas. Portanto, torna-se essencial, em uma pesquisa avaliativa como esta, analisar o desenvolvimento histórico do movimento em questão não apenas para registrar possíveis mudanças na sua configuração e *modus operandi*, mas, sobretudo, para compreender a natureza da relação entre a aparência e a essência da RPMQE.

Nesse sentido, deve-se entender que os fundamentos da pesquisa descansam na convicção da importância das opiniões e pontos de vista das pessoas envolvidas, primando pela qualidade dessas informações, na perspectiva de realização de uma avaliação em profundidade, que possibilite avaliar o PNFCE no contexto da participação de uma instância da sociedade civil - a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação (RPMQE) -, para pensar se e de que forma se

¹⁰ A noção de “descrição densa”, construída na década de 1970, pelo antropólogo Clifford Geertz, se contrapõe à rigidez dos modelos positivistas de análise e preconiza o interpretativismo como linha teórica para entendimento da dinâmica cultural. Para maior compreensão, ler Interpretação das Culturas (GEERTZ, 1989).

configura como uma nova institucionalidade que modifica um setor das políticas públicas - a gestão da educação - em Fortaleza.

A articulação entre instrumentos de pesquisa - que apreendam os diferentes discursos sobre o processo de gestão da educação, a partir da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação - é indispensável para não se correr o risco de tomar o discurso pela realidade, como se esta se resumisse às representações que as pessoas envolvidas buscavam, de forma consciente ou não, transmitir. Diante dessas considerações, procura-se articular diferentes estratégias, procedimentos de coleta e análise de dados, de forma a se dispor de uma base empírica sólida, que fundamente o processo de análise.

2.2.1 Procedimentos e técnicas de pesquisa: observar, ouvir e escrever

Esta pesquisa avaliativa envolve uma fase descritiva, onde se realiza o levantamento, a organização e a análise de dados sobre os aspectos socioeconômicos, culturais e políticos relacionados à Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e a apresentação da trajetória do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, ressaltando sua caracterização institucional e política. Esses procedimentos agregam elementos para a análise dos processos participativos internos da RPMQE, bem como a sua participação na gestão da educação em interface com o programa de governo da gestão municipal de Fortaleza e com a política nacional de fomento à gestão democrática intensificada por meio da criação do PNFCE.

Ao se reportarem à amostragem de uma pesquisa, Cohen e Franco (1998) afirmam que é difícil analisar a população completa, mas se pode examinar uma amostra da mesma e, com isso, pode ser feita uma inferência para a população total. Como a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação possui em torno de 2000 integrantes, isso exige que a seleção de sujeitos que serão entrevistados, assim como o contexto, ao qual se aplica o questionário, considere as indicações do Grupo Articulador e o cadastro dos pais, mães e responsáveis por aluno. Assim, o universo para o qual serão disponibilizados os resultados vai para além do conjunto de pais e mães de crianças e jovens que são beneficiados pela política educacional da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Uma pesquisa avaliativa que tem suporte na ação de novos atores na gestão da educação pública, em uma perspectiva

democrática, busca também contribuir para a expansão da participação por meio da socialização de processos, estratégias e resultados. Portanto, a socialização de seus resultados transitará por várias instâncias educacionais e espaços participativos no âmbito local e nacional, no sentido não só da divulgação dos resultados, mas de fomentar novas iniciativas por se constituir em um inventário do processo de construção e movimentação da RPMQE.

Inicialmente, a avaliação proposta nesta pesquisa teve seu recorte em duas Secretarias Executivas Regionais, a SER I e a SER II, espaços estes com características diferenciadas e, por vezes, antagônicas. No entanto, o desenvolvimento da pesquisa induziu que a SER I fosse substituída pela SER VI, em função de apresentar aspectos mais pertinentes às categorias desta pesquisa, principalmente a participação por comportar maior proporcionalidade de cadastros de pais na RPMQE e um destacado nível de articulação e atuação.

Diante dessa nova configuração, busco alcançar um número significativo de pais e mães de alunos, seleciono como universo de pesquisa o Grupo Articulador, inclusive em versões regionais, outros pais que atuam na RPMQE e, também, pais que não participam ativamente dessa organização, conselheiros escolares e não conselheiros. Em função das especificidades de cada uma das seis regiões administrativas de Fortaleza, considero a proporcionalidade ao definir os percentuais da amostra, sem esquecer que o universo a ser pesquisado, por estar organizado em rede, comporta mobilidade e dinamismo. Ao tipificar o local, comungo com Santos, quando afirma que é no lugar “onde os fragmentos de rede ganham uma dimensão única e socialmente concreta” (SANTOS, 1996, p.214).

Para além dos integrantes da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, os atores governamentais também têm sua importância e pertinência. Nesse sentido, as entrevistas com integrantes do Governo do Estado do Ceará abrangem o coordenador do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, o presidente do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, uma Chefe de Distrito de Educação e uma diretora de escola municipal.

Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados são descritos conforme as técnicas a serem utilizadas, com a preocupação de destacar em que medida elas respondem aos objetivos desta pesquisa avaliativa.

2.2.1.1 Levantamento bibliográfico e documental

O levantamento bibliográfico e documental é o passo inicial na construção efetiva do protocolo de investigação por favorecer selecionar, tratar, interpretar as informações em estado bruto, buscando extrair valores para estas.

Inicialmente, na coleta de dados, realizo levantamento bibliográfico para a devida compreensão e análise aprofundada do tema em estudo, visando compreender o sentido e a caracterização do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, iniciar uma descrição do contexto da participação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação no âmbito municipal, bem como entender aspectos que permitam identificar os processos que permeiam sua construção/implementação e movimentação, no sentido de contribuir para validar e/ou questionar os pressupostos da presente pesquisa.

O levantamento de dados nos órgãos e instâncias acontece, sempre que necessário, perfazendo todo o decorrer da pesquisa. Nesse sentido, o Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, respalda e emite informações importantes para a caracterização da Rede Municipal de Ensino e para a compreensão tanto do processo de expansão da RPMQE quanto da análise da política local de fortalecimento dos Conselhos Escolares.

A exploração de livros, revistas científicas, artigos, teses, dissertações, contempla as categorias analíticas a serem abordadas na discussão teórica da pesquisa, tais como: avaliação, política pública, participação, gestão democrática, política educacional no contexto neoliberal, Estado ampliado e movimentos sociais.

A coleta e a exploração de informações na legislação e nos documentos normativos da educação, no âmbito federal ou municipal, também se constituem em aspecto importante. Além da Constituição Federal e LDBN, a Lei Orgânica do Município de Fortaleza, decretos, portarias governamentais que versam sobre aspectos pertinentes à participação social na gestão da educação são de relevância para subsidiar a análise, assim como os Programas de Governo da temporalidade recortada.

Os dados e informações iniciais específicas da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação são obtidos, principalmente, por meio de levantamento documental de atas de reuniões, manifestos, vídeos, registros de jornais e revistas. Nessas fontes, somam-se registros e informações de planejamento dos encontros

de formação, bem como o material postado no blog da Rede de Pais e Mães, o seu acervo fotográfico e as reportagens veiculadas nos meios de comunicação.

Já os indicadores educacionais e socioeconômicos, indispensáveis como parâmetros de análise, são colhidos nas seguintes fontes:

- a) Censo escolar e demais pesquisas oficiais pertinentes à caracterização da educação municipal de Fortaleza (Ministério da Educação – MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, dentre outros);
- b) Censos demográficos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE);
- c) Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD-IBGE);
- d) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB¹¹;
- e) Base de dados da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (Sistema de Gestão Acadêmica – SGA).

Ao optar fazer uma pesquisa avaliativa etnográfica, necessário se faz realizar um amplo estudo da literatura, relacionando-a com o tema da pesquisa para que possa orientar a entrada do pesquisador em sua investigação.

A pesquisa bibliográfica foi concretizada durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo avaliativo e a documental sempre recorrida para aprofundar e esclarecer aspectos do percurso da pesquisa, principalmente, os referentes a dados, sejam quantitativos ou qualitativos.

2.2.1.2 Aplicação de questionários

A aplicação dos questionários - instrumentos que permitem colher informações pertinentes às dimensões socioeconômicas, políticas e culturais dos

¹¹ O IDEB foi elaborado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP /MEC), com o objetivo de mostrar as condições de ensino no Brasil. O indicador pretende medir a qualidade da educação e foi estabelecido numa escala de zero até dez. O IDEB é calculado a partir de dois fatores que interferem na qualidade da educação: taxa de rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para IDEBs de escolas e municípios) e do SAEB (no caso dos IDEBs dos estados e nacional), que são avaliações realizadas pelo INEP para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais. (INEP/IDEB,2010).

participantes da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, além de impressões e posicionamentos subjetivos - contribuem para que, na análise dos dados, ocorra o diálogo entre questões internas e externas à RPMQE, assim como apresentam aspectos que consideram as individualidades e a participação coletiva. Dessa forma, exige da pesquisadora não uma postura exterior avaliativa, mas a incessante busca de elementos, que contribuam para a interpretação e a compreensão de processos, posturas e concepções.

No momento inicial de planejamento da pesquisa havia a intenção de concentrar a aplicação de questionários diferenciados, um direcionado aos grupos articuladores e outro aos demais integrantes da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, focando-se unicamente no âmbito das Regionais I e II. No entanto, o desenvolvimento da pesquisa demandou um reordenamento não apenas no uso dos instrumentos de coleta de dados, com a adoção de um único questionário e cabendo às entrevistas um foco maior nos grupos articuladores, mas também na concentração que privilegia as Regionais com maior quantitativo de cadastrados na RPMQE, ou seja, a II e a VI.

A elaboração de questionário composto por questões fechadas e abertas e aplicado e selecionados a partir dos cadastros na RPMQE e indicações do Grupo Articulador objetivam: conhecer o perfil socioeconômico dos pais e mães; identificar dados sobre a participação para além da RPMQE; conhecer aspectos relevantes sobre a estrutura familiar, com ênfase na vida escolar do(s) filho (os) do entrevistado que estudam na escola pública municipal; verificar aspectos sobre a participação, a vida comunitária, como o tempo e as formas de comunicação; conhecer as impressões que os integrantes têm sobre a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação; investigar qual é o sentido da participação individual e coletiva na vida das pessoas e sua práxis no intuito de aprofundar aspectos inerentes à organização, funcionamento e movimentação.

Complementando esse instrumento de coleta de dados, a aplicação de questões abertas revela também outros aspectos pertinentes como a relação com o atual governo municipal, a repercussão da participação na RPMQE na vida das pessoas, com a exposição de valores e expectativas de continuidade da Rede, bem como possibilitar, na sua tabulação, inspiração para tipificar a forma de inserção dos pais, mães e responsável por aluno na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

A aplicação inicial de 89 questionários deu-se no momento do encontro de formação e, posteriormente, para reparar extravio, foram reaplicados com a colaboração de duas mães integrantes do Grupo Articulador (uma liderança da RPMQE na SER II e outra da SER VI).

2.2.1.3 Realização de entrevistas

Segundo Rigotto (1999), as técnicas de relatos orais colocam o sujeito em um lugar de destaque, valorizando as experiências e o que tem a dizer sobre elas. Por isso, quando se tratar de uma avaliação em profundidade, a técnica de entrevistas em profundidade se constitui uma indispensável estratégia para a construção da trajetória institucional da política, como observa Rodrigues:

Para a apreensão da trajetória institucional é fundamental a realização de pesquisa de campo com a realização de entrevistas com diferentes agentes e representantes de instituições envolvidas na formulação e implementação de uma mesma política. Ao recompor esta trajetória, é importante que se atente para os aspectos culturais inerentes a esses espaços institucionais e organizacionais. (RODRIGUES, 2008, p.12).

O uso de entrevistas, como afirmam Aguilar e Ander-Egg (1995), serve para abordar a realidade em seu dinamismo e trazer informações sobre componentes subjetivos - atitudes, motivações, condutas -, bem como captar dos entrevistados aspectos não evidentes.

O tipo de técnica que será utilizado para o propósito deste trabalho é a entrevista aberta que

[...] atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal. A interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, este deve assumir uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, pode interromper a fala do informante. (BONI; QUARESMA, 2005, p.74).

A compreensão de Boni e Quaresma (2005) ao citar Minayo (1993) é a de que

a entrevista aberta é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Ela é utilizada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (BONI; QUARESMA, 2005, p.74).

Essas duas afirmativas não são, de fato, antagônicas, mas se complementam, visto que a primeira ao abordar a finalidade da entrevista situa aspectos referentes à estruturação e aos procedimentos para sua realização, enquanto a outra se detém em aspectos referentes à utilização dessa técnica metodológica.

A ideia é fugir das perguntas fechadas e pré-estabelecidas, visando amenizar a violência do exercício do poder que se estabelece sobre o (a) entrevistado (a). O uso de entrevistas abertas permite uma relação de troca e aprendizagem, tanto para o pesquisador quanto para o entrevistado, quando descobrem, aprendem e refletem sobre o objeto da investigação. (CALDEIRA, 1981). Essa é uma postura adotada no desenvolvimento do trabalho de campo, com integrantes da RPMQE e a pesquisadora em um constante movimento de reflexões e aprendizagens.

Dessa forma, a partir da aplicação do questionário e do cadastro da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação são selecionados: dois participantes de cada um dos grupos articuladores das Regionais II e VI - a Regional II por ter iniciado a RPMQE e a Regional VI por ser a última a se inserir, bem como por terem os maiores quantitativos de cadastrados; quatro integrantes que não se inserem nos grupos articuladores; dois conselheiros escolares e dois não conselheiros escolares, pertencentes, respectivamente, as SER I, II, V e VI, selecionadas também pelo destaque da participação dos pais dessas Regionais e pelo nível de organização; e o mesmo quantitativo anterior de pais sem participação ativa, sendo dois conselheiros escolares e dois sem vivência no Conselho Escolar. O critério de escolha para a aplicação desse instrumento de coleta de dados é o de conveniência e de intencionalidade¹², considerando a proporcionalidade entre o número de escolas, população e cadastros na RPMQE.

¹² De acordo com Oliveira (2008), ao citar Cooper e Schindler, a conveniência é quando não há aleatoriedade de escolha e os elementos são selecionados pela facilidade de acesso a eles. O critério de intencionalidade se caracteriza pela seleção de uma população em que haja conhecimento aprofundado sobre ela e quer atender a alguns critérios.

O esforço em construir uma avaliação com uma perspectiva metodológica que considere a participação dos atores envolvidos de modo que pontos de vista, conceitos, concepções, posicionamentos e perspectivas quanto à participação contribuam para a densidade da análise se perfaz por meio da busca de significados, no caso, também, os significados da política para os que as formulam, executam ou vivenciam. Daí, a importância de entrevistar a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e também os atores governamentais, como: o coordenador do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares/MEC, o presidente do Conselho Municipal de Educação e uma Chefe de Distrito da Educação, em exercício no tempo de recorte desta pesquisa.

O diálogo com a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação comporta a expectativa de que melhore a compreensão das necessidades, prioridades e possibilidades desta e, ainda, favorece perceber se e como a participação tem impactado na vida dos integrantes da RPMQE e na gestão da educação. Os tópicos a seguir configuram-se em aspectos previamente pontuados, que são pano de fundo da entrevista, contudo, sem a pretensão de induzi-la:

- a) as concepções de gestão educacional e de participação;
- b) o grau de envolvimento da Rede de Pais e Mães na gestão da educação pública municipal de Fortaleza;
- c) a identificação de como se dão os processos de gestão da educação pública municipal de Fortaleza, no âmbito da escola e do sistema;
- d) a compreensão sobre quem participa dos processos de decisão;
- e) os fatores que contribuem ou dificultam a participação;
- f) a percepção de como é sentida a participação dos pais e mães de alunos na gestão da educação e em que medida e se há relação entre a gestão da educação municipal de Fortaleza e os princípios da gestão democrática.

Os conteúdos mencionados estão presentes em todas as entrevistas, sendo respeitadas as especificidades e a caracterização de cada um dos entrevistados, sejam pais, mães e responsável por aluno ou atores governamentais.

Merecem destaque os desafios superados para a realização das entrevistas, iniciadas com o Grupo Articulador no mês de maio do ano de 2013 e concluídas em outubro do mesmo ano, com a entrevista do coordenador do PNFCE,

em Brasília. As entrevistas com os pais que não participam da RPMQE foram as que apresentaram maior dificuldade de realização haja vista que as pessoas se esquivavam, impunham empecilhos ou até mesmo rejeitavam serem entrevistadas. Frente a isso, esses pais foram entrevistados no interior de escolas, com mães indicadas pelo conselheiro escolar representante do segmento Pais. Já outras entrevistas, com participantes da RPMQE, foram repetidamente reagendadas em função do desejo de que o tempo não se constituísse em limitação para sua realização.

2.2.1.4 Observação participante

A observação participante, uma das técnicas utilizadas nas pesquisas com abordagem qualitativa, tem um diferencial nessa avaliação por estar vinculada não apenas ao período de execução do projeto de pesquisa. Ela se constitui em prática contínua, parte do desempenho de minhas funções como consultora do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e como técnica da SME, responsável por realizar o acompanhamento a todo o processo de construção da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. No entanto, a inserção da pesquisadora na RPMQE não a torna parte dela, mas sim elo que permite e facilita o diálogo com o governo. Essa interação por longos períodos com a RPMQE é uma prática que possibilita adentrar em aspectos com diferencial profundidade, exigindo maior nível de percepção. Nessa imersão, a posição do pesquisadora/avaliadora, parafraseando Lejano (2012, p.2006), “não é o pensador olhando para o movimento da maré; em vez disso, é um peixe que nada no oceano”.

De acordo com Yin (2005), na observação participante, o observador assume uma postura ativa e participativa dos eventos que estão sendo estudados. Entretanto, o risco da função de participante se sobressair à de observador está presente em algumas ações, fato atribuído ao grau de afinidade não só com a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, mas, principalmente, aos elos de amizade firmados no processo de sua construção, qualificando-se como uma integração harmoniosa e exigindo também, algumas vezes, a atuação como mediadora de conflitos entre o governo e a sociedade civil.

A partilha do cotidiano possibilita sentir não só o que significa estar na prática¹³, mas também perceber como se dão as relações e os outros procedimentos vivenciados pela Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, apreendendo suas dinâmicas, bem como sutilezas, contradições, lapsos, avanços, redimensionamentos e rupturas.

O ato intelectual de observar a realidade da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação apresenta-se como técnica científica que comporta sistematização, planejamento e controle de objetividade. Por meio dessa observação, é possível obter as informações na ocorrência espontânea dos fatos, possibilitando apreender significados e lacunas em relação ao processo participativo, assim como captar conflitos e tensões existentes, identificar pessoas/grupos que têm em si a sensibilidade e a motivação para as mudanças necessárias e as nuances das relações interpessoais. Portanto, não se trata apenas de ver, mas de ter a sensibilidade de considerar os valores, gestos, atitudes e procedimentos, na perspectiva da compreensão e do confronto com as categorias analíticas para a construção de respostas às interpelações instigantes, que movem esta pesquisa avaliativa.

Para além da observação do processo de construção da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, outras observações foram intensificadas na execução do projeto avaliativo, a partir da seleção de três blocos distintos, permeados pelo desenvolvimento de dinâmicas diferenciadas e interações diversas com múltiplos atores. Foram observadas e registradas 4 (quatro) reuniões dos Grupos Articuladores; 4 (quatro) reuniões da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação com o gestor da SME, sendo 3 (três) com a Secretária Ana Maria Fontenele e 1 (uma) com o Secretário Elmano de Freitas e 3 (três) encontros de formação promovidos em parceria com a SME. Os dois primeiros blocos possibilitaram captar aspectos referentes à organização, posturas, posicionamentos, tipos de encaminhamentos e dinâmica das reuniões, com registros de dados em um diário de campo, indispensáveis para a fase de análise. A observação participante dos encontros de formação promovidos pela Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação revelou como acontecem essas capacitações desde a escolha das temáticas até o confronto entre os objetivos e o desenvolvimento da formação, bem

¹³ Nesta pesquisa adoto a definição de *prática* de Raul Lejano, em que é entendida como a maneira pela qual as pessoas compreendem as coisas e conduzem as tarefas na vida real.

como o cuidado dispensado aos novos integrantes; a receptividade em relação às temáticas e como são trabalhadas; e se, de fato, a temática da formação interfere e/ou contribui para a permanência e a participação na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

2.2.2 Análise dos dados

Partimos do pressuposto que a metodologia desta pesquisa avaliativa não se propõe a reduzir ou projetar tudo em um plano único, pois assume uma multidimensionalidade a partir da imersão no contexto, consubstanciado pela experiência, pelo conhecimento e pela autenticidade. Assim, é o desejo de compreender - e não de mensurar - o que move esta análise. O distanciamento de uma concepção gerencialista de avaliação permite assumir uma avaliação em profundidade, em que não se realize uma análise, mas sim análises que articulem trajetórias de vida e da política, contextos e dados de pesquisa bibliográfica e documental.

Em uma avaliação em profundidade, a simples descrição dos resultados colhidos por meio dos instrumentos metodológicos não é suficiente para a tomada de decisões e encaminhamentos. Analisar e confrontar os dados, assumindo uma postura multi e interdisciplinar, favorece o aprofundamento e a compreensão não só do que dizem as evidências, mas do que está posto de forma obscura, que só se manifesta quando instigado por análises mais complexas (LEJANO, 2012). Dessa forma, a visão de linearidade entre causa-efeito é superada pela visão hologramática¹⁴ (BACHELARD, 1986; MORIN, 1992) das relações, ao considerar a dialética todo e partes, e não nega as características e propriedades específicas.

Diante dessa premissa, a análise dos dados acontece com o cruzamento de múltiplos dados coletados a partir do levantamento bibliográfico e documental oriundos de pesquisa *in loco* na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e no Ministério da Educação; da aplicação de questionário na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação; das entrevistas em profundidade, com pais, mães e responsáveis por aluno da rede municipal de ensino de Fortaleza e com atores

¹⁴ A visão de um holograma, ou de um fractal, é a visão que supera a holística do todo, pois enxerga o todo nas partes de modo articulado e não separado. Assim, no menor grão da matéria já se pode revelar a realidade substancial. Para saber mais sobre este tema ler Bachelard, 1986.

governamentais; e da observação participante no processo de criação e configuração da RPMQE.

Utilizo o Método de Triangulação de Dados por acreditar que uma análise e interpretação dos resultados viabilizada a partir do cruzamento dos dados quantitativos e qualitativos - oriundos dos diversos instrumentos de coleta com as categorias de análise e dimensões avaliativas, em uma postura interdisciplinar - dá consistência e atribui um sentido multidimensional aos resultados, haja vista que comporta diversos olhares sobre uma realidade única. Assim, os diferentes tipos de dados podem coincidir e fornecer percepções comuns, contrapor-se e gerar outras inquietações (YIN, 2005).

Esse procedimento atribui valor à abordagem qualitativa e à avaliação em profundidade, quando favorece o diálogo da teoria (categorias analíticas) com a prática (Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação), de forma a facilitar a compreensão dos processos participativos na gestão da educação, dos aspectos estruturais e relacionais, na perspectiva de identificar se a participação da sociedade civil se configura como o Estado ampliado.

As informações e dados coletados na pesquisa de campo, as variáveis identificadas no levantamento bibliográfico e documental e nos estudos empíricos já realizados sobre gestão da educação pública, possibilitam visualizar interseções e antagonismos, bem como se manifesta na experiência concreta em foco no sentido de responder às questões instigantes deste trabalho em afirmar ou não o pressuposto de que a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação seria um avanço democrático da sociedade civil na configuração de uma nova institucionalidade, mais aberta, mais dinâmica e autônoma. Assim, as evidências apontadas dialogam não só com o embasamento teórico - que permeia a pesquisa avaliativa, considerando a contextualização histórica, social, econômica e cultural -, mas também transitam em múltiplas dimensões, que perpassam as categorias empíricas, como a participação, sociabilidades, institucionalidades e relação com o Conselho Escolar e com o governo.

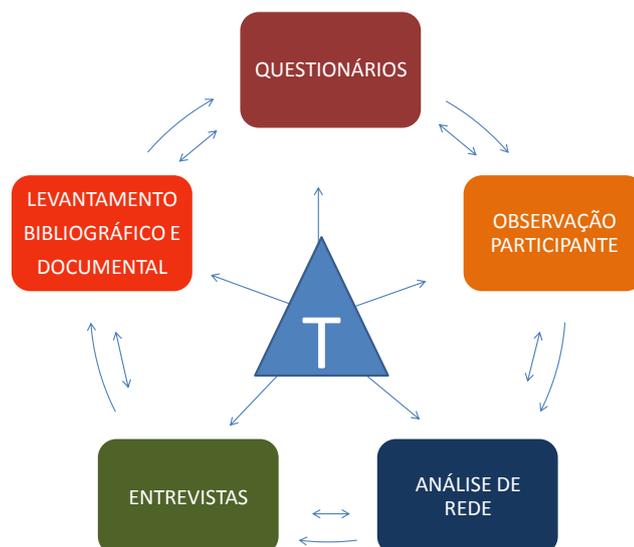
Nesse sentido, a adoção da Metodologia de Triangulação de Dados é referência para esta pesquisa avaliativa por se afastar da ideia de convergência em um ponto fixo e comportar possibilidades de ser concebida como potencialmente geradora de múltiplas perspectivas (SEALE, 1999).

Autores como Yin (2005), André (2005) e Martins (2008) apontam a triangulação dos dados como procedimento fundamental à validação da pesquisa, acreditando que

a convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um estudo de caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa. (MARTINS, 2008, p. 80).

Rodrigues também considera a triangulação como “um modo possível de integração dos dados [...] de forma que estes possam ser sobrepostos e evidenciarem-se pontos comuns sobre o fenômeno” (RODRIGUES, 2008, p.10). A visão dos dados a partir de múltiplas dimensões, “dadas tanto no sentido longitudinal – extensão no comprimento – como latitudinal – extensão na largura, amplidão” (RODRIGUES, 2008, p.10) permite compreender de forma mais ampla a dinâmica participativa da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e esta como movimento que eclodiu a partir da ação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares em consonância com a política governamental local.

Figura – 1: Triangulação de Dados



Alguns autores, como Minayo e Gurgel, referem-se à triangulação como uma tipologia de avaliação em detrimento da perspectiva metodológica de análise de dados. Assim, direcionam-na para o cruzamento de métodos, sem, contudo, imergir

no trato dos diversos dados que se constituem base para uma avaliação em profundidade. Segundo Minayo (2005, p.199), a triangulação “processa-se por meio do diálogo de diferentes métodos, técnicas, fontes e pesquisadores”. Na mesma linha de Minayo, porém, aproximando-se mais da análise de dados sem, contudo, chegar a concretizá-la, Gurgel (2007), aponta como um dos conceitos para Triangulação do Método, o fato de se relacionar e discutir diferentes pontos de vista, de profissionais de áreas diferentes, acerca de um mesmo objetivo, utilizando-se de diferentes técnicas para se coletar dados, de referenciais teóricos específicos, respeitando os conceitos éticos da pesquisa.

Ao contrário do que preconizam os autores citados, a triangulação realizada nesta pesquisa não se constitui em um *mix* de métodos. A análise de dados se delinea a partir das informações e impressões colhidas junto aos pais, mães e responsáveis por alunos, considerando também o olhar dos governamentais tendo como categoria maior a participação. Nesse sentido, efetiva-se uma análise triangulada que, por meio da interface de categorias com os dados obtidos na aplicação das diversas técnicas de coleta, permite ir além das evidências, na perspectiva de uma análise triangulada.

Nenhum tipo de dado é intrinsecamente melhor que outro. Tudo depende do estatuto que o pesquisador decide lhes conceder, de acordo com os seus objetivos. No entanto, privilegiei largamente a observação participante e as entrevistas em profundidade realizadas com os pais, pelo que considero serem essas técnicas de coleta de dados reveladoras de elementos, que expressam tanto o dinamismo da RPMQE quanto a profundidade das relações e de suas ações, referendadas pela história de vida dos entrevistados.

A articulação das observações com as entrevistas proporciona resultados mais completos e precisos do que proporcionaria apenas cada uma das técnicas separadamente. A observação é útil para conhecer os acontecimentos, o comportamento dos pais e dos representantes do governo nos processos de gestão da educação e permite fazer inferências difíceis de obter, por exemplo, através da entrevista que, no caso, foram realizadas individualmente. No entanto, a entrevista pode ser eficaz para obter a perspectiva dos pais acerca da realidade da RPMQE, contribuindo para atenuar possíveis enviesamentos próprios da observação participante, permitindo confrontar os conhecimentos obtidos, através da observação da situação real, com os significados que os próprios pais atribuem a essa realidade

e mostrar como ambos se relacionam, podendo o resultado ser a confirmação ou a contestação.

A minha intenção ao utilizar a triangulação de dados foi exatamente a de tentar que uns dados ajudassem a descobrir aspectos não revelados por outros e aprofundá-los, haja vista que diferentes tipos de dados proporcionam ao investigador perspectivas diversas a partir das quais pode compreender melhor uma categoria e desenvolver características, como se procede quando caracterizo na análise o Centro e a Periferia, a partir da inserção dos pais na RPMQE.

Entretanto, antecedendo a realização da análise, as vozes que ecoam da RPMQE se convertem em dados relevantes que permitem a construção da avaliação em conjunto com os pais, mães e responsáveis por aluno que, ao anunciarem nas falas elementos também de suas histórias de vida e de sua inserção nesse movimento da sociedade civil, apresentam elementos os quais permitem realizar a avaliação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação com os próprios pais.

O resultado da aplicação dos instrumentos de coleta de dados e os demais procedimentos desta pesquisa viabilizam que a triangulação de dados transite por múltiplas dimensões de análise, dentre as quais se destacam: a triangulação dos dados colhidos por meio da pesquisa bibliográfica e documental, dos questionários, da observação participante e das entrevistas com o referencial teórico, que dá sustentáculo às categorias analíticas desta pesquisa, bem como permite dialogar com tempo e espaço das políticas públicas educacionais; a triangulação dos dados primários com os dados quantitativos e qualitativos, que possibilita diferentes percepções sobre a gestão da educação em confronto com a prática participativa da RPMQE e com o levantamento bibliográfico e documental. Outra dimensão da triangulação comporta trajetórias da RPMQE, a visão dos pais de como se processa a participação no interior da Rede em suas outras sociabilidades, sem desconsiderar a relação da RPMQE e o Conselho Escolar, para refletir em que medida o PNFCE tem influência na criação e movimentação da Rede em que intensidade se efetiva a relação com o governo.

Como achados de pesquisa, as categorias empíricas Centro e Periferia perpassam as cinco dimensões avaliativas, que possibilitam o diálogo da fase empírica com a teoria norteadora dessa avaliação: o perfil, em que apresento a composição da RPMQE, com foco na caracterização de seus sujeitos; a relação

Rede e Conselho Escolar, como estratégia para identificar os laços e as dependências, bem como as rupturas entre esses dois espaços de participação; a Rede e outras sociabilidades, que permitem identificar valores, conexões e parcerias nas relações internas e externas da RPMQE; a participação como categoria maior nesta avaliação; e a relação Rede e Governo, que trazem elementos para responder a uma configuração do Estado ampliado gramsciano. Assim, a articulação entre as cinco dimensões possibilitam reflexões e subsidiam a compreensão da estrutura, organização e funcionamento da RPMQE, para compreender como se dão os processos participativos na gestão da educação, assim como identificar congruências, contradições e limites em relação à ampliação do Estado.

Segundo Banyai (2007), um fenômeno não pode ser compreendido fora do seu contexto, haja vista que o significado de cada um dos dados emerge da relação com outros e é construído, considerando, também, o contexto cultural em que o homem se insere. Com base nessa premissa, no desenvolvimento da pesquisa a interpretação e a análise dos dados não se limitam às categorias analíticas *a priori* definidas, mas permite uma profundidade ao realizar a triangulação com categorias empíricas, que revela também o novo e o ainda não explícito.

No entanto, os caminhos percorridos na pesquisa de campo por si só não permitem avaliar em profundidade a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. É o diálogo da prática com a teoria que fundamenta esse fazer científico.

No próximo item apresento as Veredas Teóricas, que dialogam conceitos, concepções e contextualizam a construção das políticas públicas educacionais, prioritariamente as que se relacionam com a gestão da educação.

3 VEREDAS TEÓRICAS

"Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção."
(Paulo Freire)

A realidade, por si só, não se traduz sem que outras dimensões temporais, contextuais e teóricas sejam consideradas como aportes para instigar a curiosidade e fecundar os questionamentos. Avaliar a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, no contexto do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, para pensar em que medida se constitui em uma institucionalidade menos hierarquizada, mais aberta e autônoma, que modifica um setor das políticas públicas - a gestão da educação, em Fortaleza, na configuração da ampliação do Estado -, suscita fazer um breve mergulho em conceitos que circunscrevem essa participação, quais sejam: Sociedade Civil, Democracia, Estado e Gestão da Educação.

Assim, a qualificação do referido processo de participação (e sua relação com a gestão da educação) implica situá-lo no contexto político nacional e no âmbito dos distintos paradigmas, que configuram a relação complexa que existe entre participação, democratização e Estado, no contexto da “confluência perversa” (DAGNINO, 2004a), bem como na trajetória da política educacional nas três últimas décadas no contexto da política neoliberal (DOURADO, 2012) e de novas configurações do Estado (CARVALHO, 2007^a, 2010; SANTOS, 2002) diante dos movimentos sociais (DAGNINO, 2004b; GOHN, 2010; SCHEREN-WARREN, 2006, 2007).

É no campo de contradições, simbioses e contrapontos desses conceitos, que orientam a pesquisa avaliativa, que convido o (a) leitor (a) a imergir nos tópicos a seguir.

3.1 Estado, sociedade civil e gestão da educação: tessituras no contexto da “confluência perversa”.

Como reverbera na literatura especializada, as discussões e os debates em torno da gestão da educação (DOURADO, 2007; WITTMANN, 2010; PERONI, 2003; PINO, 2002; SALES, 2005) nos apontam para a necessidade de ampliar os canais de participação da sociedade no sentido de exercitar uma gestão democrática, que viabilize a inserção do público na gestão da “coisa pública” (AGUIAR *et al.*, 2009). Dessa forma, a incorporação da gestão democrática do ensino público na legislação nacional significa - não só para os trabalhadores da educação, mas também para segmentos progressistas da sociedade - a possibilidade de emergir uma cultura da participação, que comporte o desejo de uma sociedade que rejeita o autoritarismo, o clientelismo, o assistencialismo e a corrupção. Essa participação propõe a quebra de paradigmas ao introduzir novas bases sociais e políticas, que impeçam os velhos acordos entre as elites¹⁵ (SOARES, 2013).

Nesses termos, este tópico tem como intenção refletir - através do resgate conceitual e do diálogo, entre espaços de participação, sociedade civil e Estado -, as possibilidades de construção da democracia participativa, considerando a teoria do Estado Ampliado. O referencial teórico foi explorado a partir das concepções de Estado e de sociedade civil, com embasamento no pensamento marxista, à luz da evolução de sua reconstrução em Gramsci. Comporta, também, a contribuição de outros estudiosos, seguidores ou contestadores do pensamento gramsciano, no intuito de enriquecer a compreensão da concepção de sociedade civil em sua articulação com o Estado, no contexto da “confluência perversa” (DAGNINO, 2004).

A sociedade civil acabou tendo maior destaque no Brasil apenas no começo do século XX, com a emergência dos partidos de massa, sindicatos de trabalhadores e outras formas complexas de organizações sociais¹⁶. Segundo Gohn (2004; 2010), considerar as nuances da evolução dos movimentos sociais nos

¹⁵ As constantes tensões entre as práticas tradicionais da sociedade brasileira, marcadas pelo patriarcado e pela formação das elites, bem como a necessidade de construção de um país moderno são marcas da formação social do Brasil, o que Moore Júnior vai chamar de “modernização conservadora”. Outros autores clássicos como Fernandes (2006) e Faoro (2001) também discutem o assunto.

¹⁶ Não se constituiu em objeto deste trabalho discorrer profundamente sobre a evolução dos movimentos sociais, mas considerá-los como elementos importantes na elaboração do conceito de sociedade civil.

permite capturar a sistematização teórica de sociedade civil e sua interlocução com o Estado à luz da ressignificação da gramática social e da cultura política.

O pressuposto de partida versa que a participação no processo da *res pública* incorpora significados diversos nas últimas décadas, provavelmente, em decorrência do contexto sócio-econômico-político, que caracteriza a transição do Século XX para o Século XXI (DAGNINO; TATAGIBA, 2007). Nessa perspectiva, há uma mutação do sentido e significado da participação. Conforme Dagnino (2004), esse sentido e significado da participação na gestão pública estão atrelados à natureza do projeto político no qual se encontra inserida a demanda.

Carvalho (2010) aponta que no âmbito das configurações estatais também está presente uma “confluência contraditória de democratização e ajuste”, que convive com os processos de democratização e com o ciclo de ajuste à nova ordem do capital, conforme diferencia a seguir:

O Estado Democrático, ampliado pela via da política, a privilegiar a dimensão do público, encarnando a perspectiva da ampliação dos direitos. Estado Ajustador, regido pela lógica da mercantilização, a destituir a política, ajustando-se aos ditames da ordem do capital. (CARVALHO, 2010, p.245).

Ao mesmo tempo em que a esfera pública é levada a um ajuste estrutural, emergem forças sociais propondo a construção de espaços para a definição de políticas públicas com a participação de sujeitos que, outrora, estavam envoltos em uma invisibilidade.

Assim, o Estado Ajustador emerge e se institui, na contemporaneidade, no contexto da democracia que se afirma como sistema hegemônico, que fortalece a organicidade entre o Estado e o mercado, nos marcos do neoliberalismo. Carvalho complementa:

Para além das prescrições neoliberais de “saída do Estado”, “Estado Mínimo” e da “falsa disfunção Estado/Mercado”, o Estado Contemporâneo, ao longo dos últimos trinta anos, intervém, de forma decisiva, na expansão ilimitada e predatória do capital. É o “Estado Ajustador” no contexto da democracia, a assumir diferentes configurações históricas nos distintos ciclos de ajuste à nova ordem do capital mundializado. (CARVALHO, 2010, p.3)

De fato, no âmbito global, vivencia-se a expansão do modelo hegemônico da democracia liberal representativa, com gritante degradação das práticas

democráticas (SANTOS; AVRITZER, 2002), em que, diante do mundo globalizado, efetiva-se uma concepção minimalista de democracia ou uma “democracia de baixa intensidade”. (SANTOS, 1999, 2002).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender em que medida a prática participativa pode concorrer para a manutenção da ordem político-econômica vigente, ou se podem ensejar novas formas de organização social (DAGNINO, 2004a; SALES, 2005; TEIXEIRA; TATAGIBA, 2005), em geral, críticas ao sistema capitalista e sua forma de expropriação do trabalho humano. A participação da sociedade se apresentaria como caminho a ser perseguido, fora de moldes exclusivamente econômicos, na concepção como é ressaltada por Santos ao afirmar que “o convite à participação, nas últimas décadas, tem permeado o discurso dos mais distintos segmentos sociais, chegando mesmo a perpassar uma ampla gama de matizes política” (SANTOS, 2006, p.7).

Contudo, observando outras possibilidades, a institucionalização da participação da sociedade civil (GOHN, 2005; TORO; WERNECK, 2008) em lugar de facilitar o incremento da representação social, pode legitimar o corporativismo da máquina estatal, decorrente da produção de uma alteração nas assimetrias da representatividade política e social.

A rigor, a representatividade torna-se consequência da primazia de setores de maior peso econômico e maior organização na esfera de decisão (DAGNINO, 2004a; 2004b). Essa dinâmica que, de certa forma, põe em xeque os regimes democráticos contemporâneos, tem sido questionada especialmente pelos movimentos sociais emergentes da crise do capital¹⁷, ensaiando um novo contorno para os processos participativos.

De acordo com Gohn (2010), ao fazer uma análise da participação da sociedade civil, há diferenciações entre os movimentos sociais do passado e os da atualidade. Inicialmente, diferenciam-se pelo distanciamento dos pressupostos ideológicos de décadas anteriores na perspectiva de redefinição de sua própria identidade e na qualificação do tipo de suas ações, voltadas para as mais diversas temáticas. Além disso, na atualidade, os movimentos sociais atuam em um cenário

¹⁷ Mészáros (2009) aponta que o capital continua a ser um sistema estruturalmente em crise, - o que torna a presente convulsão -, expressão atual de uma crise generalizada que “vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural” (MÉSZÁROS, 2009, p. 17). Desta forma, a superação de uma crise estrutural suscita também mudanças estruturais.

contraditório, onde políticas, programas e projetos podem engessá-los, ao mesmo tempo em que discutem e problematizam a esfera pública com vistas à construção de novos modelos organizativos. Nesse cenário, emerge uma nova forma de organização e articulação dos movimentos sociais – em rede¹⁸.

Ainda segundo Gohn (2005), esses movimentos não deixam de ser também uma resposta à crise de credibilidade da democracia representativa, em especial dos partidos políticos. É como se a sociedade, insuficientemente representada ou demasiado absorvida pelo Estado, se levantasse e quisesse representar-se a si mesma, sufocados nas possibilidades de se converter em atores de processos de libertação e emancipação (SANTOS, 2002).

Nesse caminho, a crise do capital comporta, em boa medida, o conjunto da prática social, política e cultural. Conforme anuncia Carvalho (2004), não se pode desconhecer que, na ditadura do capital, o conflito de classes marca profundamente todas as relações sociais e o conjunto da evolução histórica da sociedade atual. Ao se reportar a transição do século XX para o século XXI, a autora chama a atenção para quão delicado é esse contexto para se pensar uma perspectiva emancipatória.

Ousar pensar a emancipação nos tempos, de mudanças amplas e radicais, de inseguranças e de instabilidades, de emergência da pluralidade do novo - *fenómenos que marcam o cenário do final do século XX / início do século XXI* - é colocar-se no "olho do furacão": no âmbito da civilização do capital e suas "globalizações hegemônicas" emergem novas e complexas formas de dominação, articulando desigualdades e apartações de diferentes matizes a encarnar dinâmicas peculiares em realidades e culturas distintas; no campo das lutas e resistências, nos interstícios das "globalizações contra-hegemônicas", impõe-se uma diversidade de alternativas que desestruturam qualquer pretensão de caminho único, de definições "a priori" de sujeitos da emancipação. (CARVALHO, 2008, p. 3, grifos da autora).

A rigor, os conflitos que emergem manifestam-se de forma mais gritante nos períodos de crise (CARVALHO, 2007a, 2007b), como foi o caso do recente movimento *Occupy Wall Street*. A sociedade dá origem a respostas coletivas e públicas, que se caracterizam, principalmente, pelo protagonismo social, em que a ação contestatória também pode se fazer pacífica.

¹⁸ Não se constitui em objetivo desta avaliação adentrar na caracterização das organizações em rede, mesmo esta configuração estando presente no lócus da pesquisa. Para aprofundamento sugiro ler os trabalhos de Maria Glória Gohn, Ilse Scherer-Warren e Manuel Castells.

Ressurgem assim, em meio à crise econômica mundial, vários outros movimentos¹⁹ (CASTELL, 2013) que são expressão também da insatisfação popular com o *status quo* e com a ordem política, social e até mesmo cultural imposta pelas antigas elites dominantes, mantidas durante décadas pelas grandes potências mundiais.

Embora os contextos sejam diferentes, a crise é basicamente a mesma: as pessoas não confiam mais nas instituições e buscam novas formas de participação na vida política. Emergem diferentes atores, a priori com demandas individuais, que, reconhecidos mutuamente em suas necessidades e indignações, formam coletivos que se manifestam e buscam transformações para superar o capitalismo e favorecer mudanças estruturais profundas (MESZÁROS, 2009; CARVALHO, 2007a, 2010), que possibilitem a conquista e a permanência em um mundo que seja permeado pela igualdade e justiça. Dessa forma, vai se configurando ao mesmo tempo uma identidade prática e intelectual, uma consciência mais clara de seus interesses, costumes e valores compartilhados (CASTEL, 2013).

Carvalho (2001) vem alertando que essas mudanças modificam o padrão de vida das pessoas, pois a um só tempo são intensas e desnorteadoras:

Em verdade, o mundo contemporâneo é marcado por transformações tão amplas quanto radicais, num ritmo vertiginoso e alucinante... Tudo parece acontecer rápido demais, não permitindo tempo para absorver e familiarizar-se com as novas formas. É mundo de fluidez, de vertigem, em que os deslocamentos são frequentes e banaliza-se o movimento, as distâncias. (CARVALHO, 2001, p.13).

Essa realidade de profundo dinamismo é reflexo também de mudanças na configuração das lutas sociais. De acordo com Dagnino (2004a), as expressões não institucionalizadas de luta social buscam a independência e a participação direta na vida pública. Pelas limitações que lhes impõem à lei, pelo entrave permanente de sua autonomia, pela corrupção e cooptação de seus dirigentes e representantes, as entidades representativas sofrem uma crise endêmica de sua representatividade e são ultrapassadas pelos movimentos que surgem das classes, ideias ou grupos que pretendem representar (GONH, 2004, 2005; DAGNINO, 2004b). Assim, com

¹⁹ O movimento *Indignados*, nascidos na Praça do Sol, em Madri; *Primavera Árabe*, que derrubou ditadores, ainda que não tenha acabado com as ditaduras da região.

momentos de aproximação, convergência e períodos de agudo distanciamento, essa dialética vai se mantendo²⁰ (CARVALHO, 2004, 2007a, 2007b).

Vale destacar que os movimentos não institucionalizados sempre se deparam com as questões relativas ao Estado. Sabe-se que, para a manutenção da ordem vigente, determinada no *locus* do capitalismo, sempre coube ao Estado a função de regular e definir o cidadão. Entretanto, mesmo questionando a “inevitável e imprescindível” existência do Estado, torna-se necessário o seu controle democrático, por meio da mobilização das forças coletivas, capazes de dizer que Estado lhe convém, em torno de um conjunto de valores, que propiciem condições para o novo reordenamento (DAGNINO, 2004b; TORO; WERNECK, 2006).

A ampliação do político se perfaz também pela ressignificação da relação Estado e sociedade civil (DAGNINO, 2004b). Enquanto há uma visão bipolar (Estado *versus* sociedade civil) no liberalismo tradicional, em Gramsci não há oposição entre sociedade civil e Estado (COUTINHO, 2011). Na concepção gramsciana da Teoria Ampliada do Estado, este é dividido em dois segmentos distintos: a sociedade política e a sociedade civil, que agregam respectivamente os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas e policial-militar, e o conjunto de organizações responsáveis pela elaboração e difusão de ideologias, como as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação e o sistema escolar, dentre outras.

Para Gramsci, o Estado Ampliado significa maior convencimento, mas não elimina a coerção, haja vista que a hegemonia conquistada é formada - ao mesmo tempo - pela coerção e pelo consenso. O estrito vínculo entre Estado e sociedade civil tem ressonância em todos os espaços sociais, educando o consenso e ocultando o dissenso, mantendo, assim, um ser social apropriado aos interesses e valores hegemônicos e também usando da coerção para aferrados (SALES, 2005).

Diante do pensamento gramsciano, em vez de se mencionar o Estado e a sociedade civil como fragmentos com funções diferentes, seria mais adequado falar em função estatal do governo e função estatal da sociedade civil. Dessa premissa,

²⁰ A crise realçada pelas desigualdades sociais e pelas contradições a lógica do capital chega ao seu ápice, se estende e eclode na contemporaneidade, não se constituindo apenas em economia mal gerida, mas numa crise de ética e de humanidade. Ela tem a ver também com a política. Coutinho (1999) afirma que o neoliberalismo não está em crise; ele é a crise, na medida em que exclui de seus supostos benefícios parcelas cada vez maiores da população. Não é, no mínimo, justo que 99% da população mundial se encontrem no altar da imolação e 1% pensem soluções para a crise.

infere-se a ideia de que “o Estado não é um ente, um substantivo, separado, fora ou acima da sociedade” (SALES, 2005, p.93). O Estado seria uma função que desempenha a gestão de interesses e direitos, gestão esta que atualmente é feita por representantes do governo e da sociedade civil, por meio da participação em espaços decisórios.

No senso comum, Estado e Governo se confundem, cabendo a este, em primazia, a responsabilidade pela gestão de todos os interesses da sociedade. Dessa forma, há a ausência de interiorização da função estatal da sociedade civil, ao assumir, com o governo, a gestão de interesses diferentes da sociedade.

Contribuindo com essa questão, Hofling (2001) estabelece diferenças entre o conceito de Estado e de Governo:

é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HOFLING, 2001, p.31).

O entendimento desses conceitos é fundamental para as discussões que se seguem, na perspectiva de se compreender não só a dinâmica que envolve a participação da sociedade civil nas políticas públicas, em especial as relacionadas à gestão da educação, mas também como se estruturam os espaços decisórios e a interface sociedade civil e governo, na configuração do Estado Ampliado.

Assim, avançando nas questões referentes à ação social coletiva dos movimentos sociais, Gohn (2010, p. 22) anuncia que a institucionalização das ações coletivas impera como regulação normativa, com regras e espaços demarcados em detrimento a existência de um campo relacional de reconhecimento, direcionando para que a possibilidade de emancipação fique confinada aos espaços de resistência existentes.

No Brasil, segundo Gohn (2004, 2010) e Tatagiba (2002), nos anos 1980, a dinâmica política da (re) construção da democracia pode ter contribuído, de certa forma, para uma visão simplificada e imediatista do que seria o processo democrático e das disputas nele envolvidas. Permeado por contradições e dilemas, o processo democrático - ao apresentar um ritmo desigual, heterogêneo e com

contornos assimétricos - parece desconsiderar que “a disputa política é ingrediente intrinsecamente constitutivo da construção e do aprofundamento da democracia” (DAGNINO, 2004, p.139).

Diante de tal premissa, o processo de redemocratização do Brasil foi bastante lento, construído por muita luta política, na expectativa de construir um país democrático, que possa proporcionar a todos os brasileiros o acesso aos direitos sociais básicos. Nesse contexto, autores como Chauí (2005) e Tatagiba (2005) expressam que, inicialmente, os eixos principais dos movimentos sociais estavam vinculados à democracia, à gestão democrática do Estado e participação da comunidade, ou seja, a luta por uma sociedade mais justa e igualitária e por direitos sociais. No entanto, quando o Brasil estava avançando alguns passos na participação popular e na luta por direitos sociais, sofreu o impacto das estratégias do neoliberalismo para superação da crise do capital, como a globalização e a reestruturação produtiva, que já estavam em curso no resto do mundo e vinham em sentido contrário a esse movimento (DAGNINO, 2004a, 2005; CARVALHO, 2001, 2007b, 2010; CHAÚÍ, 2005; HOFLING, 2001).

Nessa conjuntura, as experiências contemporâneas de construção democrática se perfazem num cenário de dois projetos bem diferenciados: de um lado o projeto neoliberal, que se instala nos países da América Latina ao longo das últimas décadas e, de outro, um projeto democratizante, participativo, que emerge a partir das crises dos regimes autoritários e dos diferentes esforços nacionais de aprofundamento democrático (TEIXEIRA; DAGNINO; SILVA, 2002; DAGNINO, 2004a). Essa “convivência” de projetos de direções antagônicas é marcada pela disputa político-cultural, pelos deslizamentos semânticos e deslocamento dos sentidos de participação, democracia, sociedade civil e cidadania. Nesse contexto, caracteriza-se a “confluência perversa” apontada por Dagnino (2002, 2004a), como o confronto de projetos políticos distintos, que caminham em direções opostas, com ambos comportando uma sociedade civil ativa e propositiva, porém, com intenções participativas diferenciadas, conforme contextualiza a seguir:

Por um lado, a constituição dos espaços públicos representa o saldo positivo das décadas de luta pela democratização, expresso especialmente – mas não só – pela Constituição de 1988, que foi fundamental na implementação destes espaços de participação da sociedade civil na gestão da sociedade. Por outro lado, o processo de encolhimento do Estado e da progressiva transferência de suas responsabilidades sociais para a

sociedade civil, que tem caracterizado os últimos anos, estaria conferindo uma dimensão perversa a essas jovens experiências, acentuada pela nebulosidade que cerca as diferentes intenções que orientam a participação. (DAGNINO, 2004, p. 143).

Dagnino (2004a) apresenta como deslocamento mais visível no âmbito da hegemonia do projeto neoliberal a redefinição da noção de sociedade civil e o que ela designa. A partir da expressão “sociedade civil”, tanto o projeto democratizante quanto o projeto liberal se utilizam das noções de democracia, participação e cidadania, porém, com sentidos diversos. Para a autora, esses projetos ao requererem uma sociedade civil ativa e participativa geram uma opacidade construída por referências comuns, que comporta o risco real de que a participação da sociedade civil nas instâncias decisórias, defendida pelas forças que sustentam o projeto participativo democratizante como um mecanismo de aprofundamento democrático e de redução da exclusão, possa acabar servindo aos objetivos do projeto que lhe é antagônico.

Diante dessa conjuntura, Dagnino (2005) enfatiza que o enfrentamento à “confluência perversa” passa pela necessidade de visibilidade e exacerbação das diferenças entre os dois projetos, ou seja, a exposição clara das relações de conflito e antagonismo que se mantêm, hoje, diluídas e encobertas por uma aparente homogeneidade de discurso.

Neste sentido, Dagnino (2005), ao se referir às políticas culturais, inseridas no mesmo contexto sócio-político econômico nacional de qualquer política pública, destaca a pertinência de afirmação do significado democrático.

Já não é suficiente que essas políticas se refiram à construção da participação e da cidadania e que incluam a sociedade civil como copartípe. É preciso que o significado democrático desses princípios seja reafirmado e expandido, para que as políticas culturais que eles venham a orientar possam efetivamente se contrapor à hegemonia neoliberal e seus efeitos de aprofundamento da desigualdade, de consolidação do mercado e do interesse privado como parâmetros de todas as coisas e de minimalização da política e da democracia. (DAGNINO, 2005, p. 46).

Ao mesmo tempo em que se abrem espaços de participação é importante problematizar em que medida esses espaços se inserem, em uma agenda que considere essa participação a partir de uma reforma democrática do Estado e de construção da governabilidade, contornando, assim, as históricas práticas conservadoras de gestão incapazes de impactar na lógica de funcionamento do

governo. Nesse sentido, há de se considerar a dimensão também política da participação, definida por Maria da Gloria Gohn:

Um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora, agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e gerando novos valores e uma cultura política nova. (GOHN, 2008, p. 30).

Não é qualquer tipo de participação que Gohn (2008) se refere, e sim uma forma específica que leva não só à mudança, mas, sobretudo, à transformação social, com ganhos coletivos, difusos, com repercussão para além do momento presente, beneficiando gerações vindouras. Uma participação que comporta competência no sentido de apreender, uma cultura política mais complexa e consistente, na perspectiva de clarear o significado dos fatos e fenômenos com que se defronta, adquirindo assim significados a serem socializados, compartilhados de forma comunitária. Nessa ótica, requer e necessita da capacidade pedagógica que as ações políticas podem estabelecer com a sociedade civil. A contínua qualificação dos partícipes se constitui em uma das prerrogativas para a consolidação desses espaços, assim como também fortalece a dimensão política da participação.

No entanto, Tatabjiba (2006) alerta para mais uma fragilidade que pode permear o espaço de participação.

A autonomia é um valor e, como tal, informa os limites a serem observados na relação entre movimentos sociais e sistema político, que quando não “obedecidos” podem resultar em instrumentalização, cooptação, etc. Nesse sentido, a autonomia não significa ausência de relação, forma como costuma ser abordada, mas nos informa acerca da qualidade dessa relação, a forma como os atores se colocam nela. (TATABJIBA, 2006, p.229).

A prática de uma relação autônoma entre esses atores e o governo, além de quebrar um forte paradigma de gestão, cuja premissa se situa no fato de que o vínculo serve muito mais a quem governa, desconstrói a afirmativa de que não há diálogo entre sociedade civil e o sistema político de governo (AGUIAR, 2009). Essas concepções revelam hábitos não democráticos da cultura política brasileira, como o clientelismo, a cooptação, a troca de favores, dentre outros. Assim sendo, há uma continuidade daninha, que permeia a construção democrática, oriunda nas relações clientelistas e paternalistas. Diante do exposto, pode-se inferir que um dos dilemas vivenciados na consolidação da democracia é a coexistência de princípios

contraditórios liberais da sociabilidade política e princípios destinados a garantir a exclusão social e política. (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2001).

Nesses termos, não se pode ignorar que os espaços onde acontecem os processos decisórios funcionam como arenas de conflitos, nas quais se trava também uma disputa hegemônica. Nesse sentido, Dagnino (2002) aponta a necessidade de esses espaços serem efetivamente públicos. Portanto, afirma a importância de se resgatar o caráter público das políticas públicas.

A ausência de espaços desse tipo facilita a tomada de decisões e a formulação de políticas através de um exercício autoritário do poder, onde o Estado ignora e deslegitima o conflito ou o trata nos espaços privados dos gabinetes, com os que a ele têm acesso. A desprivatização das estruturas decisórias do Estado e a publicização do conflito representam [...] condições favoráveis ao avanço de construções hegemônicas alternativas. (DAGNINO, 2002, p.300).

A rigor, no processo democrático, enquanto arena de conflitos advindos da correlação de forças políticas, a questão central não pode ser sociedade civil *versus* Estado. Essa dicotomia descaracteriza e desloca o eixo da correlação de forças por projetos de sociedade. A tentativa de perpetuar a sociedade do capital ou superá-la induz ao esvaziamento do conteúdo da democracia, quando se evidencia a separação entre o econômico e o político (DAGNINO, 2004b; 2012). Perde-se, assim, a discussão das políticas sociais como a materialização de direitos sociais.

No Brasil, a implementação da reforma do Estado iniciada nos anos 1990, estabeleceu, prática e ideologicamente, a ideia de "Estado mínimo", denominado "Estado social-liberal", revestido do enganoso discurso de que é "social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico", e

[...] liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não estatais, competitivas, porque tornará os mercados de trabalho mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 17).

O Estado, a partir dessa década, inclui, também, como veremos no próximo tópico, a política educacional como parte do projeto reformista, racionalizando recursos, modificando sua atuação quando diminui o papel estatal no

que se refere às políticas sociais. No processo de redefinições do papel do Estado, a gestão educacional não fica à margem da política neoliberal. Segundo Peroni (2003),

(...) a gestão educacional é outra política que mudou muito com as redefinições do papel do Estado, pois dado o diagnóstico neoliberal, partilhado pela Terceira Via, de que o culpado pela crise é o Estado, e o mercado é sinônimo de eficiência, toda a gestão pública passa a ter como referência a lógica empresarial. (PERONI, 2003, p. 12).

É nesse sentido que se faz necessário o resgate da educação como política social voltada para a qualificação do existir humano. Isso requer que a atuação do Estado tenha como princípio único a produção da qualidade social, qualidade esta que excede à pretendida equidade liberal, porque é, sobretudo, universalmente inclusiva. No entanto, não parece ser possível dentro da lógica que tem dado suporte à atuação do Estado, nas duas últimas décadas do século XX, no tocante à formulação e à gestão de políticas educacionais, como veremos a seguir.

3.2 Políticas educacionais: um caminhar a partir dos anos de 1990

As políticas públicas têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX. De acordo com Hofling (2001), políticas públicas são os projetos de governo voltados para setores específicos da comunidade, que podem ser melhor entendidos como “o Estado em ação”. Dentre as políticas públicas estão as políticas sociais, como educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, entre outras, que garantem determinado padrão de proteção social. Nesse sentido, a autora sintetiza o conceito de políticas sociais ao afirmar que “são formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HOFLING, 2001, p.31).

Educação, ainda segundo Hofling (2001) é, portanto, entendida como política pública social, de responsabilidade do Estado. É pública porque é uma ação de responsabilidade do Estado, com sua implementação e manutenção, ocorrendo a partir de um processo de tomada de decisões que extrapola os limites do Estado necessitando, assim, de outros atores para se efetivar. E é social, porque diz respeito à necessidade de proteção da sociedade pelo Estado com vistas à

diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

O Brasil, em termos gerais, entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscando desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como uma adequação e um engajamento do País à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal. Ressalte-se que a Conferência Mundial de Educação para Todos, considerada marco das reformas educacionais neste período, é marcada pela relação entre educação e equidade social (OLIVEIRA, 2001).

A década de 1990 inaugura-se com o Governo Collor, buscando operacionalizar o que ele chamava de “modernização do Estado”, ou seja, a implementação de reformas estruturais - como os processos de privatização, de liberação de importações, de desregulamentação da economia e o corte nos gastos públicos -, com vistas a inserção do País na nova ordem do capital internacional, inclusive, com os ensaios iniciais em direção à reformulação do papel do Estado na economia, como afirma Alba Carvalho:

Ao assumir o governo em 15 de março de 1990, o presidente Collor de Melo passa a desenvolver uma política de corte neoliberal com prioridade absoluta para o mercado, enquanto orientação e caminho para uma nova integração econômica internacional e modernidade institucional. Tal política tem como eixo a diminuição do papel do Estado, na perspectiva de um Estado mínimo, dentro das orientações dos centros hegemônicos para o ajuste dos países periféricos. Assume, como diretrizes gerais de atuação de governo, estratégias básicas da agenda de Washington: abertura comercial; reforma administrativa, patrimonial e fiscal do Estado; programa de privatizações; renegociação da dívida externa; liberalização dos preços; desregulamentação salarial; redução dos gastos públicos. (CARVALHO, 1999, p.210).

As intenções no âmbito educacional se materializaram no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), divulgado em 1990, que, enquanto documento orientador da política educacional no Brasil, voltou-se para a universalização do ensino e combate ao analfabetismo, conforme compromisso do País, como signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos.

Com a reforma do Estado, impõe-se uma nova forma de gestão da educação, permeada por processo de descentralização das ações, dispensando à sociedade maior compromisso e autonomia. É nesse sentido que se deve entender

que a crise do capitalismo e a reforma do Estado têm seus desdobramentos também na gestão da educação, com os processos de descentralização e municipalização do ensino público. Ressalte-se que, no Brasil, a reforma partiu do pressuposto de que a crise não estava no sistema capitalista, mas no próprio Estado, que deveria ser orientado a partir da lógica da Terceira Via²¹ (PERONI, 2003).

Ao fazer tessituras sobre o Governo Collor, assim se expressa Carvalho:

Apesar de todo o seu fracasso no âmbito da política de estabilização e dos problemas ético-políticos que redundaram no impeachment, o governo de Fernando Collor de Melo abriu um novo ciclo na vida brasileira: o ciclo do ajuste à mundialização do capital, segundo a agenda estratégica do Consenso de Washington. (CARVALHO, 1999, p.214)

É no contexto do ciclo do ajuste que a pretendida "modernização" da gestão educacional, no início dos anos 1990, orienta-se voltada para um padrão de gestão cuja qualidade resulte de um caráter "eficiente" forjado mediante racionalização administrativa, privatização, corresponsabilização da sociedade, abertura institucional para os "clientes", concentração do poder decisório (no que tange a questões essenciais) e controle centralizado dos resultados.

Nessa conjuntura, após o impeachment de Fernando Collor de Melo, ocorre uma tentativa de retomada da definição da política educacional brasileira, marcada por dois momentos chaves: o debate para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos²² e a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos. Ao mesmo tempo, o governo Itamar Franco tenta elaborar instrumentos de planejamento da educação.

Segundo Pedrosa (2006), a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que dentre outras ações, estimulou a municipalização do Ensino Fundamental e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); centralizou uma lista nacional de livros didáticos; incentivou Programas de Qualidade Total na Educação e aquisição de equipamentos (antenas parabólicas,

²¹Terceira Via entendida como uma alternativa de transcender tanto o velho estilo da socialdemocracia quanto o neoliberalismo (GIDDENS, 2001).

²² Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no País".

TV, aparelhos de fax, computadores, vídeos e livros), buscando a modernização da escola, de forma a garantir a competitividade escolar.

Silva (1998), ao analisar essa conjuntura neoliberal, cita o alerta de Demerval Saviani referente ao contexto da época, no I Congresso Nacional de Educação (I CONED), realizado em 1996:

A situação tende a se agravar atingindo limites intoleráveis num contexto como o de hoje em que o Estado busca demitir-se de suas responsabilidades transferindo-as para outras instâncias. Com efeito, a orientação neoliberal adotada pelo governo Collor e agora pelo de Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública”.

Na realidade, o projeto de educação brasileiro, enaltecido do interesse hegemônico do capital, fica mais explícito no governo Fernando Henrique Cardoso, quando a educação se apresenta como uma das cinco prioridades para garantir o mercado, com ações voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos, sem, contudo, caracterizar uma alteração da função política deste setor (HOFLING, 2001).

Dentre as medidas implementadas no Governo FHC, a primeira que se destaca é a Emenda Constitucional n.º14, que visa os seguintes aspectos: permitir a intervenção da União nos Estados, quando estes não aplicarem o valor mínimo exigido por lei à educação; rever o dever do Estado na oferta de Ensino Fundamental para os que não tiverem idade própria e de Ensino Médio; definir as responsabilidades das esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino; detalhar os recursos aplicados à União na erradicação do analfabetismo e manutenção do Ensino Fundamental; e, também, prever a criação de um fundo para a manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério. Em seguida são aprovadas a Lei n.º 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996) e a Lei n.º 9.424, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Com tais instrumentos, o Governo Federal assumiu a definição da política educacional. O controle do sistema escolar passa a ser feito por meio de uma

política de avaliação fortemente centralizada, em detrimento de um sistema que propiciasse a colaboração recíproca entre os entes federados (DOURADO, 2007) para todos os níveis de ensino: amplia-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²³ e cria-se o Exame Nacional de Cursos (Provão) e, a partir de 1998, implementa-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²⁴. Também são propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ampliados alguns programas federais, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Ainda nesse contexto do Estado neoliberal são criados o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa TV Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Ressalte-se que, para a compreensão desse cenário, não é suficiente apenas a mera descrição de suas realizações, mas, sobremaneira, apreender o movimento no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade (DOURADO, 2007). Portanto, diante de tal perspectiva, implica considerar as regulações subjacentes a esse processo, haja vista que são fortemente induzidos pela lógica decorrente do financiamento adotado, resultante da caracterização do Estado e da articulação entre as esferas pública e privada. (DOURADO, 2007).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, delineia-se qual qualidade e equidade do ensino a gestão educacional deverá garantir o que e o quanto se vai descentralizar, o significado e os limites da autonomia de gestão, bem como são criados os caminhos e as possibilidades para a privatização e para o controle centralizado da qualidade do produto, dimensionada especialmente em termos de custo-benefício (DOURADO, 2007). A direção, o próprio caráter, as formas de realização e os critérios de qualidade da "reordenação" da gestão educacional são condicionados, em grande parte, pela função maior que

²³ É uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores, que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. A primeira aplicação do SAEB aconteceu em 1990, com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os alunos foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Este formato se manteve na edição de 1993.

²⁴ Portaria ministerial n. 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno. O ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão em fase de conclusão do ensino médio, ou aqueles que o concluíram em anos anteriores.

se tem em vista para a educação: a de ferramenta da competitividade e da governabilidade democrática. No entanto, não se identifica uma concepção de democracia como um ideal em construção, um processo em aberto, uma busca permanente que se perfaz por meio dos embates das classes sociais na ocupação da esfera pública, que implicaria, nessa perspectiva, uma “indeterminação”: a “indeterminação democrática²⁵”.

Corroborando com Dagnino (2004), ao apontar a “confluência perversa” na participação da sociedade civil, e com Carvalho (2010), que afirma a existência da “confluência contraditória” entre o Estado Democrático e o Estado Ajustador, temos aqui outra contradição que tem seu contorno não em uma governabilidade democrática, mas sim em uma “governabilidade competitiva”, em que a democracia assume um caráter diferenciado, ou se apresenta como uma pseudodemocracia, que não tem em seu bojo o respeito aos seus princípios básicos de liberdade, igualdade e justiça.

Em tal contexto, a pretendida reconstituição de espaços comunitários, mediante o incremento da participação, parece se esgotar na simples criação de mecanismos e instrumentos que, embora se proponham a contribuir na reeducação dos indivíduos e grupos, volta-se para o atendimento prioritário de requerimentos e interesses imediatos do capitalismo contemporâneo.

A última década do século passado foi marcada também por um processo político do capital, visando conquistar outros mercados de exploração, o que se materializa através do acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) e posteriormente da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), que aprofundaram as prioridades da política externa dos Estados Unidos com os países da América Latina. Nesse contexto, Shiroma, Campos e Garcia afirmam que ao final da década percebe-se

uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.12).

²⁵ Perspectiva trabalhada por Boaventura de Souza Santos e Leonardo Avritzer no texto introdutório do volume I da coleção Reinventar a Emancipação Social: para novos manifestos, com o título “para ampliar o cânone democrático” afirma que essa “indeterminação democrática” está vinculada à dimensão de ruptura e inovação, por implicar na possibilidade de invenção de uma nova gramática social e cultural.

Se admitirmos que a investigação sobre a história das políticas educacionais no Brasil implica no entendimento de que os fundamentos que dão sustentação a essas políticas adotadas pelos governos brasileiros obviamente não são gerados exclusivamente em âmbito nacional, temos que, em decorrência disso, reconhecer a existência de vinculações de abrangência mundial e regional. Em consequência, torna-se salutar considerar a influência direta ou indireta das agências internacionais no direcionamento das políticas públicas, dentre elas, a educação.

Diante de tais intervenções de organismos internacionais na política educacional brasileira, antes de adentrar nos governos do novo século, abrirei um parêntese para breves reflexões sobre aspectos e efeitos nessa política como consequências do intervencionismo dos organismos financiadores no contorno da política neoliberal e do Estado Ajustador.

Sob os ditames do capital, a política educacional brasileira se pauta, então, por uma racionalidade instrumental e utilitarista da educação. Por um lado, vista como ferramenta da competitividade e condição de desenvolvimento econômico e de inserção do País na "nova" ordem econômica mundial. Por outro, vista como ferramenta da governabilidade, condição de produção da cidadania²⁶ requerida pela sociabilidade capitalista em configuração inclusive para a consolidação da ordem democrática requerida por esta (CARDOSO, 1994).

A proposta do Banco Mundial para a educação está fundamentada na geração de capital humano para o novo desenvolvimento através de um modelo educativo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade, concentrando-se em educação básica. No Brasil, a intensificação de ações políticas e reformas educacionais com o Banco Mundial na década de 1990, teve como tradução mais efetiva a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

²⁶ Evelina Dagnino alerta para a necessidade de distinguir, nos anos 1990, uma nova ideia de cidadania a partir da estratégia política. "Afirmar a cidadania como estratégia significa enfatizar o seu caráter de construção histórica, definida, portanto, por interesses concretos e práticas concretas de luta e pela sua contínua transformação. Significa dizer que não há uma essência única imanente ao conceito de cidadania, que o seu conteúdo e seu significado não são universais, não estão definidos e delimitados previamente, mas respondem à dinâmica dos conflitos reais, tais como vividos pela sociedade num determinado momento histórico. Esse conteúdo e significado, portanto, serão sempre definidos pela luta política". (DAGNINO, 2004, p. 106).

Nacional (LDBN, Lei nº 9.394/96), com ênfase na produtividade, eficiência e qualidade total²⁷.

Ao abordar a intervenção do Banco Mundial na política educacional brasileira, Rosa Maria Torres (1996) enfatiza:

Na ótica do BM, a formulação de políticas consiste na identificação das políticas tecnicamente “corretas”, o que leva a diminuição da importância das condições reais e específicas (políticas, sociais, culturais, organizativas) de implementação, guiando-se apenas pelas condições econômicas, neste caso as únicas realmente levadas em consideração. [...] Além do mais, o desenho e a formulação de políticas educativas, são vistos como patrimônio das cúpulas tanto na esfera nacional como internacional. Dessa forma [...] a reforma educativa proposta pelo BM representa o modelo clássico de reforma vertical, de cima para baixo. O que se delega e descentraliza são, na verdade, decisões já tomadas; o que resta para se decidir nos âmbitos intermediários e locais são as possíveis adaptações e variações dessas decisões tomadas pelo poder central. (TORRES, 1996, p.183).

Diante desse contexto, a escolarização para todos passou a ser uma meta estabelecida por organismos internacionais como Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) entre outros, fazendo parte das contrapartidas dos empréstimos realizados. Com os devidos investimentos feitos no setor educacional, já no final da década de 1990, pode-se constatar que os problemas de expansão educacional já foram praticamente resolvidos. No entanto, os referentes à qualidade dos serviços educacionais continuam até os dias atuais.

A intervenção do Banco Mundial no contexto educacional acontece por meio de critérios seletivos aos Estados. Ao Brasil foram feitas as seguintes exigências: utilização de verbas públicas para o Ensino Básico (1º Ciclo do Ensino Fundamental); municipalização do Ensino Fundamental (processo de descentralização político-econômico); privatização da Educação através da omissão do Estado nas diversas áreas educacionais; ajuste de leis e diretrizes curriculares (implementação de novos métodos de gestão); utilização de instrumentos que garantem ao Governo Federal o domínio do aparelho educacional, especialmente mediante a aplicação de sistemas de avaliação. Substancialmente, o Governo Federal é incentivado a transferir a responsabilidade política e econômica do

²⁷ Faz-se também necessário destacar os movimentos contraditórios que formularam a Lei e que, mesmo com derrotas significativas para o movimento dos educadores pelo projeto Darcy Ribeiro não deixa de estarem presentes e expressam a ideia da Lei como produto de correlações de força.

sistema educacional, principalmente o Ensino Fundamental, aos Estados e Municípios, assegurando a sua intervenção por meio das avaliações.

As políticas educacionais apontam para um Estado que se ajusta por meio de intervenções enfáticas em benefício de estratégias com o intuito de garantir a acumulação rentista (CARVALHO, 2002). No entanto, o Estado Brasileiro ao privilegiar a rentabilidade do capital não se beneficia, constituindo-se em um “Estado Gerencial” (COSTILLA, 2003). Esse novo perfil estatal, a serviço explícito do capital financeiro, revela sua baixa responsabilidade social, permitindo a exploração do conjunto dos trabalhadores, com profunda regressão dos direitos sociais. Tem-se, então, um Estado que se minimiza no social em detrimento a uma subordinação ao capital, impedindo e limitando uma atuação mais efetiva e estruturante nas questões sociais. (CARVALHO, 2007a; 2007 b; 2010).

Nesses termos, permeado por exigências que atendam aos interesses neoliberais, a transferência de responsabilidade através da implementação de algumas reformas educacionais, partindo da descentralização administrativa e financeira da educação foi acontecendo ao longo dos governos Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, com o estímulo das comunidades locais a aumentarem por si as fontes de recursos destinados para a educação, delegando, assim, às escolas e aos usuários desta, o controle sobre as finanças e os gastos. Esse quadro induz afirmar que as mudanças ocorridas, na década de 1990 no setor educacional se configuraram mais como uma reforma financeira do que educacional, visto que visava à redução dos gastos públicos, aumentando a participação da iniciativa privada, configurando-se como responsabilização da sociedade, indução típica das políticas neoliberais, exemplificada pela ação de organismos financeiros, como o Banco Mundial (DOURADO, 2007).

A educação básica como prioridade, ação requisitada pelo Banco Mundial, refere-se à questão de que ela também é investimento para o desenvolvimento econômico capaz de contribuir para a diminuição da pobreza. Quando se pensa no Brasil, conclui-se que os baixos níveis de educação refletem-se nos elevados índices de pobreza. Sendo assim, esta visão é resultado da concepção de Educação como “capital humano” ²⁸, uma vez que a educação contribui para o

²⁸ Segundo a teoria marxista, o conceito de capital humano corresponde a uma reificação, com o propósito de convencer o trabalhador de que ele é, na verdade, um capitalista. Este aspecto é tratado no volume II de O Capital, quando cita: “é a única mercadoria que ele pode e tem que vender

crescimento através do aumento da produtividade individual resultante da aquisição de habilidades e atitudes, e por meio da acumulação de conhecimento, conforme afirma Pedrosa (2006) ao traduzir os termos do Banco Mundial.

Pode-se afirmar, de fato, que o mais importante do ponto de vista da agenda para o desenvolvimento social não é a eliminação ou mesmo a redução das desigualdades, mas um amplo processo de mudança de mentalidade com o intuito de apoiar o desenvolvimento capitalista.

A rigor, segundo Hofling (2001), o Estado, no processo de readequação das diferentes forças, atua de forma compensatória. Nesse sentido, complementa:

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade. (HOFLING, 2001, p.39).

Junto com a definição de novas relações entre o público e o privado, as medidas compensatórias se cristalizam em uma nova estrutura de relações sociais. Como parte da política de compensação dos ajustes econômicos implementados foram criados os fundos destinados ao financiamento de programas sociais, visando garantir uma estrutura institucional, que propiciasse a superação de problemas históricos da política social não só do Brasil, mas da América Latina.

Ao longo desses anos, aconteceram diversas modificações na administração dos sistemas de ensino em esfera municipal, estadual e federal, que proporcionaram um novo cenário na gestão educacional. Os anos 1990 foram, assim, marcados por muitas iniciativas de reforma dos sistemas públicos de ensino, em todos os âmbitos da federação, objetivando o ajuste necessário entre a oferta de mão de obra qualificada e o atendimento à demanda do mercado de trabalho. Essas mudanças não se limitaram às questões de conteúdo (do que e como deveria ser ensinado), mas, primordialmente, à política que deveria nortear a educação, suas formas de financiamento, controle e gestão.

Tais reformas seriam então justificadas pela relativa importância atribuída aos processos escolares formais neste momento de reestruturação capitalista,

continuamente, para viver, e que atua como capital variável apenas nas mãos do comprador, o capitalista.” (MARX).

diante da emergência de novos padrões de produção (OLIVEIRA, 2001), em que a educação se torna um serviço, um meio de capacitar uma massa de trabalhadores para as novas tecnologias produtivas, a fim de servirem de mão de obra para o mercado de trabalho capitalista, perdendo de vista a formação integral do ser humano (NOGUEIRA, 2004; PEDROSA, 2006).

As diretrizes da política educacional do Banco Mundial para o Brasil, segundo Coraggio (1996), apontam uma contradição que se verifica, também, na política brasileira de modernização da gestão educacional. Enquanto se considera possível reverter décadas de cultura política centralizada e clientelista, criando quase do zero administração locais participativas e eficientes, nega-se, entre outros, a possibilidade de realizar modificações radicais e mais igualitárias no sistema fiscal e da propriedade. Ao mercado é entregue a incumbência de satisfazer necessidades sociais e reintegrar as maiorias socioeconômicas e politicamente marginalizadas, sem levar em conta a realidade de sua estrutura e realização nas diversas esferas.

Maior eficiência e igualdade de acesso são justificativas recorrentes para o implemento de reformas, na perspectiva de que, com caráter descentralizador, tenham um impacto positivo sobre a qualidade do processo educacional e que o maior envolvimento dos pais e dos membros da comunidade no processo de tomada de decisão aprimore o desempenho de alunos e professores, diminua a evasão escolar e aumente a autoestima dos funcionários (LUIZ, 2010).

Por outro lado, qualificar a gestão da educação, com horizonte na qualidade social (AGUIAR *et al.*, 2009), não prescinde de se considerar tanto a funcionalidade historicamente definida para essa educação, como a necessidade de múltiplos atores sociais, inclusive os próprios gestores e implementadores de políticas educacionais. Nesse sentido, é *mister* considerar a complexidade da gestão da educação frente aos contextos em que ela se faz realidade concreta.

Na corrente da ratificação da “solidariedade internacional” capitalista são elaboradas inúmeras proposições, que norteiam a preocupação de inclusão social em áreas educacionais compreendidas tradicionalmente como de âmbito das elites. Assim, as políticas educacionais elaboradas a partir da premissa capitalista de solidariedade internacional encontraram no Brasil campo fértil não no intuito de promover a inclusão social ou a igualdade humanizada, mas visando convencer e impor instrumentos para a sua consecução, porque se veicula que, dado o arranjo global da economia, não há alternativa (CARVALHO, 2004; 2007c; 2010).

Na verdade, não se prescinde de medidas político-institucionais e administrativas, que possibilitem a participação ativa da sociedade. No entanto, a descentralização e a participação não se concretizam apenas com as mesmas. Dependem da construção de relações democráticas, que se constituem em processo complexo e longo, em uma sociedade historicamente marcada pelas mais diversas formas de autoritarismo, que o Estado pode favorecer ou inviabilizar (AGUIAR *et al.*, 2009).

O crescimento econômico não conduz mecanicamente à superação das desigualdades sociais - fato evidente tanto no Terceiro Mundo quanto nos países desenvolvidos -, pois também tem levado a se repensar o papel da educação não no paradigma clássico da teoria do capital humano, mas como elemento que pode dinamizar outros processos sociais importantes para alcançar maior equidade.

A educação é, portanto, dever do Estado e direito do cidadão (CF 1988); entretanto, consolida-se em torno dos valores econômicos, como consequência do rápido desenvolvimento capitalista, tecnológico e da nova ordem globalizada. Passa, assim, a ser direcionada para o novo estilo de desenvolvimento reproduzindo as relações de poder e subordinação presentes neste modelo. Diante dessas tessituras e da esfera de intervenção incisiva dos organismos internacionais voltemos à sequência que discorre sobre as políticas educacionais nos respectivos governos do Brasil.

No início do século XXI, no ano de 2003, o Partido dos Trabalhadores chega ao Governo Federal no bojo do processo de redemocratização, no cenário neoliberal, e com ele a expectativa de que fosse implementada uma ampla reforma democrática do Estado, reproduzindo em nível nacional as inovações pelas quais o partido se tornou reconhecido na década anterior em seus governos locais, como o de Porto Alegre (ABERS; SERAFIM; TATAGIBA, 2011). De fato, diversos fóruns e conselhos nacionais foram criados ou fortalecidos e configurou-se o aumento da participação dos movimentos sociais, inclusive com a presença de militantes sindicais e de movimentos sociais dentro da estrutura do Estado, por meio da nomeação em cargos decisórios de relevância política²⁹.

²⁹ Francisco de Oliveira defende a tese de que, baseado nas pistas do legado de Gramsci no qual o consentimento sempre foi o produto de um conflito de classes em que os dominantes, ao elaborarem sua ideologia, trabalham a construção das classes dominadas a sua imagem e semelhança (...), no Governo Lula estaríamos numa fase do que ele chamou de uma nova dominação (“hegemonia às avessas”). Nessa fase, os dominados “realizam a ‘revolução moral’ – que se transforma, e se

A ampliação do acesso formal e informal ao Estado trouxe impactos institucionais e legais importantes, mas também contradições, conforme afirmam Abers, Serafim e Tatagiba:

É preciso reconhecer os sinais contraditórios emitidos pelo governo que explicitam as disputas em jogo e os limites para os avanços dos processos participativos no contexto da ampla coalizão política construída para garantir a governabilidade.(...) Os avanços no campo da participação resultaram, em grande medida, do envolvimento e empenho dos ministérios e das equipes técnicas de governo, favorecido em muitos casos pelo trânsito de militantes para cargos no executivo federal, os quais frequentemente transformaram secretarias e ministérios em espaço de militância política. Houve abertura de novos canais de participação, na trilha do reconhecimento de “novos” atores e “novos” interesses como politicamente legítimos – o que obviamente não é pouca coisa. Mas, mantiveram-se enclaves importantes em algumas áreas e setores, como a política econômica. (ABERS; SERAFIM; TATAGIBA, 2011).

Este cenário contraditório atribuiu complexidade à ação dos movimentos sociais na medida em que ampliava as oportunidades de interação com o Estado impunha escolhas estratégicas e dilemáticas (TATAGIBA, 2009).

Em termos econômicos, o País vivia um momento difícil, dependente do Fundo Monetário Internacional – FMI, que enfraquecia o Estado brasileiro por meio de anos de desmonte de suas estruturas e a privatização de boa parte de suas funções. Nesse sentido, o governo Lula não consegue romper com as políticas neoliberais iniciadas no Brasil, no período Collor, e aprofundadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, em que o Estado ajusta e também se ajusta (CARVALHO, 2010). Vale destacar que no Governo Lula, a manutenção da política macroeconômica de conteúdo neoliberal cunhado pelo governo anterior influenciou o formato das políticas sociais, com ações pontuais e compensatórias.

A educação foi uma das prioridades do Governo Lula, expressa por meio de políticas e programas que, além de garantirem o tripé democratização do acesso, permanência e o sucesso na educação básica, comportavam uma visão integral e inclusiva da educação. Nesse contexto de mudanças, a gestão democrática e participativa da sociedade tanto é sustentáculo como também impulsionadora de transformações sociais. O novo governo assume, como Governo Federal,

deforma, em capitulação ante a exploração desenfreada, e assim o consentimento se transforma em seu avesso: não são mais os dominados que consentem em sua própria exploração: são os dominantes – os capitalistas e o capital – que consentem em ser politicamente conduzidos pelos dominados, com a condição de que a ‘direção moral’ não questione a forma de exploração capitalista”.

respeitando as competências dos demais entes federados e instâncias, uma firme atuação com o objetivo de garantir a qualidade da educação pública como direito de todos.

Lutas históricas se materializaram, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. Aliado ao redimensionamento do financiamento da educação e prevendo a colaboração do Distrito Federal, estados e municípios, implementou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação, permeado por múltiplas dimensões de qualidade, dentre elas, a gestão da educação. Assim, ultrapassam-se as medidas voltadas para o campo do ingresso e a permanência, para focar-se em ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro situacional (DOURADO, 2007).

Diante da compreensão governamental de que a escola, sempre influenciada pelas dinâmicas e relações sociais, seja um espaço de investigação e polo de ressignificação da cultura, Baldijão e Teixeira (2011), ao caracterizarem o Governo Lula, complementam que:

As experiências realizadas no País alargaram significativamente as esferas públicas de participação social, com integração entre a gestão estabelecida e a sociedade. Demonstraram que o envolvimento dos vários segmentos da sociedade na discussão das políticas educacionais é determinante para o aperfeiçoamento da democracia e a superação das desigualdades sociais e regionais. Além disso, colabora para a cooperação e integração do Brasil com vários países do mundo. (BALDIJÃO; TEIXEIRA; 2011, p. 12).

A ênfase atribuída à educação de qualidade social corresponde, então, a uma visão de desenvolvimento nacional, em que o acesso às condições de construção do conhecimento se constitui em direito, prerrogativa para a diminuição das desigualdades, superação da exclusão e produção do conhecimento, sem, no entanto, distanciar-se do continuísmo do Estado Ajustador.

Diversas foram as frentes de incentivo e investimento do Governo Lula nas políticas que favorecem a qualidade da educação básica, dentre elas: o Programa Brasil Alfabetizado; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; a criação do Piso Salarial Profissional Nacional do Professor; o Plano Nacional de Educação, regulamentado em junho de 2011. Com foco na participação da sociedade na gestão escolar, o Programa Nacional de

Fortalecimento dos Conselhos Escolares se perfaz como fomentador e suporte ao exercício da gestão democrática das escolas públicas de educação básica.

O Governo Lula provocou profundas mudanças, porém, dentro do contexto neoliberal e convivendo com as contradições do sentido da participação da sociedade civil. Portanto, seria preciso aprofundar e consolidar essas transformações, as quais são voltadas para a qualidade social da educação em todos os níveis e modalidades educacionais, bem como consolidar os processos decisórios de gestão.

A relação entre democracia e desenvolvimento foi fortemente explorada nas construções discursivas do ex-presidente Lula e também tem sido abordada por sua sucessora Dilma Rousseff. Em seu Plano de Governo, protocolado junto ao Tribunal Superior Eleitoral, em 5 de julho de 2010, a atual presidente declara que:

A incorporação do conceito de desenvolvimento social está entre as principais conquistas do governo do presidente Lula. As políticas sociais, agora com status de política pública, ganham um papel fundamental no processo de transformação do país, rompendo com falsas dicotomias ou relações de submissão entre social e econômico. Ambos passam a ter relação de complementaridade. Assistência social é reconhecida como direito de cidadania e dever do Estado [...] Essa concepção reflete um traço marcante de um projeto nacional formado no campo democrático e popular e pautado pelo mais vigoroso conceito de justiça social que promova a verdadeira conciliação com os pobres, com o povo, com vigorosos impactos na realidade brasileira (PLANO DE GOVERNO DILMA ROUSSEFF).

Nesse sentido, o governo da presidente Dilma Rousseff também convive com as incongruências do presente, que se originam no passado, em que se encontram, então, as chaves explicativas de sua natureza estrutural.

A presidente Dilma iniciou seu governo reafirmando a continuidade das políticas sociais implementadas na Era Lula; no entanto, não se constituiu em uma continuidade profunda e apresentou pontos claros de ruptura, na medida em que as fortes tensões internas aumentaram em função dos interesses políticos ligados ao empresariado e com a transformação econômica não sendo acompanhada de uma modernização política e de democratização institucional à altura. Nesse contexto, não teve disposição de implementar reformas essenciais para o crescimento sustentável do País nas próximas décadas.

O Governo Lula se empenhou em reparar a dura vida dos pobres, que eram a grossa maioria da população brasileira desde tempos imemoriais. Políticas de transferência de renda, aumento real do salário mínimo e manutenção da

estabilidade de preços garantiam o sucesso em tirar amplos contingentes da miséria extrema e lançá-los a tal “nova Classe C”, que é na verdade uma mudança de “país extremamente pobre” para “país pobre” simplesmente, sem, contudo, eximir-se em manter satisfeita a elite econômica. Nesse sentido, possibilitou o crescimento da demanda e o surgimento de um grande mercado interno.

Curiosamente, foi a crise econômica de 2008 que possibilitou, com as medidas anticíclicas, que o polo expansionista do governo ganhasse primazia frente ao polo contracionista. Foi esse embate que possibilitou a consolidação da ideia de crescimento econômico com estabilidade e inclusão social.

A equação que tenta resolver o Governo Dilma é como compatibilizar razoáveis taxas de crescimento, combater a inflação e enfrentar a excessiva valorização do câmbio, tendo como pano de fundo a busca do equilíbrio entre demanda e oferta. Esse contexto interno é fortemente influenciado por um cenário internacional, marcado pela guerra cambial entre China e EUA, pelas dificuldades do ajuste fiscal na Europa, pela crise no mundo árabe e por uma tendência mundial de retorno da inflação, sobretudo de commodities.

Há críticas de que prevalecem no governo métodos tecnocráticos e autoritários em detrimento do democrático. O Executivo seria pouco disposto a negociações com a sociedade e com os partidos.

No que se refere à educação, merecem especial destaque o processo de construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, o envio do Plano Nacional de Educação 2011-2020 ao Legislativo, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a ampliação do acesso, garantindo também o significado político da proposta educacional do Partido dos Trabalhadores e os avanços democráticos da gestão da educação.

O Brasil vem observando um crescimento das vagas em Universidades Públicas Federais nos últimos anos, principalmente por causa do REUNI. No entanto, faz-se necessário fazer essa expansão de forma ainda mais acelerada, atentando para os investimentos em infraestrutura social e física nessas universidades.

No Ensino Básico, a retirada da DRU sobre os recursos educacionais foi um avanço do Governo, bem como a obrigatoriedade do Ensino Médio. Seria preciso, sobretudo, valorizar os professores nos diversos níveis de ensino, não só no

que cerne investimentos na formação docentes, mas que estes exerçam sua prática com dignidade e salário justo.

A democratização do Estado e da sociedade é um processo longo e difícil e passa pela educação em todos os níveis e instâncias. Assim, quando abrimos mão da gestão democrática pela lógica gerencial, a qual almeja um produto rápido e adequado às exigências do mercado no período atual, estamos pactuando com outra proposta de educação e sociedade e desistindo - ou minimizando a importância da construção da democracia - que historicamente não tivemos. Entretanto, ao analisar o momento histórico em pauta, Carlos Nelson Coutinho (2002) revelou que a democracia não trouxe a solução para os nossos problemas sociais, já que a real posição a ser enfrentada não se resumia na disputa entre Estado e sociedade civil, mas sim entre capital e trabalho.

A história revela-nos a mudança dos cenários, dos palcos e dos atores, mas o roteiro continua a ser quase o mesmo, com algumas rupturas e avanços. As marcas estão presentes na vida de muitos, sobretudo, naqueles que vivem ainda hoje em condições sub-humanas e clamam por mudanças. Porém,

[...] a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou “mudança” – em um período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que “mudança”, ou vice-versa, no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção de mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa. (MÉSZÁROS, 2007, p.209).

A trajetória apresentada neste item, ao se reportar às políticas educacionais em seus respectivos contextos governamentais, corrobora com a necessidade de ampliação dos espaços deliberativos, que comporte a participação da sociedade civil no planejamento e no acompanhamento às políticas públicas, no sentido de serem políticas de Estado.

A seguir, apresento os diversos contextos que perpassam esta pesquisa avaliativa da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, com o intuito não só de melhor situar esse movimento, mas de atribuir sentidos à sua organização e atuação na educação municipal de Fortaleza.

4 OS CONTEXTOS

"O lugar é um mundo de significado organizado."
(Yi Fu Tuan)

A concepção de Lugar aqui considerada se contrapõe à visão aristotélica de que o lugar é o limite imóvel que circunda o corpo, caracterizado como uma realidade autônoma, para assumir o Lugar como espaço de relações, que se expande a partir da ação dos atores sociais. A familiaridade com o lugar, como espaço vivido e experienciado, cria relações de afetividade e pertencimento. Nesse sentido, como fortalezense e integrante da Rede Municipal de Ensino de minha cidade natal, desde o ano de 1994, no cargo de professora, inicio apresentando o Contexto 1, com o relato de minha trajetória profissional como partícipe do processo de fortalecimento da gestão democrática na educação pública.

Além de atribuir significados à escolha do objeto desta pesquisa avaliativa - sobre a participação da sociedade civil na gestão da educação, a partir do estudo de caso da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação - a narrativa delinea, também, o meu próprio lugar na pesquisa.

No item posterior, discorri sobre a trajetória do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares para, em seguida, caracterizar Fortaleza e a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, com destaque para a participação na gestão da educação. Exponho, assim, algumas práticas participativas, que esboçam cenários em que a sociedade civil se apresenta de forma ativa, ocupando espaços, inclusive institucionais, que contribuem para a gestão democrática da educação. Os três contextos abrem caminhos para no Contexto 4 apresentar o *lócus* desta pesquisa: a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

Os Contextos não são estanques, possuem interfaces, subsidiam a análise de dados colhidos e a compreensão da relação sociedade civil e governo a partir da implementação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares em Fortaleza, na criação e na movimentação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

A necessidade deste Item se justifica com base na concepção construída por Milton Santos (2006) quando afirma que o lugar é qualificado como um espaço produzido por duas lógicas distintas, mas que interagem: a lógica das vivências

cotidianas das pessoas e a dos processos sociais, econômicos e políticos, ou seja, o lugar como uma forma de experiência humana.

4.1 Contexto 1 – O meu lugar na pesquisa

As causas sociais estão presentes em minha trajetória profissional. No ano de 1978, recém ingressa como aluna do curso de Biblioteconomia na Universidade Federal do Ceará, inicio o exercício profissional como professora do “Jardim de Infância”, no Colégio da Imaculada Conceição, após concluir a habilitação técnica em Magistério.

Durante os 26 anos de exercício profissional nessa escola confessional, leciono, inicialmente, em turmas da Pré Escola e do Ensino Fundamental para, em seguida, assumir a Coordenação de Lideranças do 5º ano e, posteriormente, do Ensino Médio, concomitantemente com a Coordenação de Turma do 1º ano desse nível de ensino. Tenho a oportunidade de conviver com adolescentes engajados em projetos sociais ligados à Igreja, com práticas sistemáticas voltadas à assistência a comunidades desprovidas de recursos e em situação de vulnerabilidade social, carentes também de meios que lhes permitissem viver com o mínimo de dignidade.

No início dos anos 1990, após o ingresso, como graduada, no curso de Pedagogia da UFC, surgem inquietações e desejos referentes a uma ação mais efetiva e diferenciada em prol da educação pública. Por meio de concurso público, assumo o cargo de Professora na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, em uma época em que a cidade passava por reforma administrativa e os debates da educação municipal conduziam para a criação de organismos colegiados nas escolas: os Conselhos Escolares.

A inserção no ensino público revela uma realidade que se mostra contraditória e desigual, tanto em aspectos referentes às questões pedagógicas, quanto os relacionados à infraestrutura e à ética. A partir da prática docente em uma escola anexa da Rede Municipal de Ensino, minha atuação no ensino público de Fortaleza ganha outros contornos quando, por extinção do anexo, sou transferida para a escola patrimonial EMEIF Professor Luis Costa³⁰, como professora de turmas

³⁰ A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Luis Costa, unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza localizada no Bairro Luciano Cavalcante, compõe o quadro das escolas acompanhadas pelo Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional II.

do 4º ano do Ensino Fundamental e do Nível III da Educação de Jovens e Adultos, Início, assim, o meu envolvimento com as grandes questões que perpassam o cotidiano da escola pública, com vistas a torná-la mais consciente de sua função social e mais democrática.

O interesse pelo *lócus* desta pesquisa - a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação - tem raízes em minha atuação como conselheira escolar, quando, a partir do ano de 2003, assumo durante quatro anos a presidência do Conselho Escolar da EMEIF Professor Luis Costa. O desconhecimento por parte da comunidade e a baixa visibilidade do Conselho Escolar na própria escola o caracteriza como colegiado, com atuação simplória, intimamente relacionada apenas à gestão financeira, para garantir que a escola receba diretamente recursos públicos, que propiciem a manutenção e desenvolvimento do ensino. A experiência como presidente do Conselho Escolar possibilita que, extrapolando o ambiente da sala de aula, atue no âmbito da escola - rico espaço de responsabilidades coletivas - constituindo oportunidades para realizar aprofundamentos de estudos e vivenciar práticas democráticas, que contribuem para esse Conselho Escolar se tornar referência no município de Fortaleza.

A dinâmica do Conselho Escolar, voltada para a mobilização e permeada pela interlocução cotidiana com a comunidade, além de expor o lado “freiriano” de minha formação acadêmica, reaviva-me a crença de que a gestão da educação pública com qualidade acontece no diálogo com a sociedade civil, quando o público participa dos processos decisórios referentes à “coisa pública”.

Nesse sentido, o convite do Ministério da Educação para participar do Seminário Internacional Gestão Democrática e Pedagogias Participativas, em abril de 2006, em Brasília, oportuniza dialogar e trocar experiências com vinte e seis conselheiros escolares das mais diversas localidades do País, bem como identificar iniciativas que conduzam à participação na gestão da educação, em especial, as que se perfazem no espaço escolar.

O sentido e o significado da participação na gestão pública dependem da natureza do projeto político na qual se encontram inseridos (DAGNINO 2004). As demandas dos conselheiros escolares e o contexto local ainda de início de um novo governo municipal, com uma proposta democrática popular, trazem novo sentido à

atuação do Conselho Escolar e sinaliza para, ao retornar a Fortaleza, constituir um grupo articulador com o propósito de discutir a criação de um espaço onde a participação dos conselheiros escolares extrapole o ambiente escolar e se insira em outras instâncias da educação pública municipal, ampliando a participação dos diversos segmentos escolares (estudantes, professores, pais, funcionários e gestores) na gestão da educação pública. Esse movimento de conselheiros escolares logra êxito quando, em setembro de 2006, realiza-se, no âmbito da SER II, a primeira plenária do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza.

A apresentação da experiência do Conselho Escolar da EMEIF Professor Luis Costa, no Encontro Estadual de Fortalecimento dos Conselhos escolares do Ceará, ação em parceria do PNFCE e governo estadual, apresenta-se como o início de outra dimensão de minha trajetória profissional, quando em 2009, sou convidada para compor a equipe nacional de consultores do referido Programa.

Como articuladora do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza e consultora do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares/MEC, encontro-me, desde o ano de 2008, exercendo a função de técnica na Secretaria Municipal de Educação atuando, até o ano de 2012, no Departamento de Acompanhamento do Sistema Municipal de Ensino e, atualmente, na Coordenadoria de Planejamento. Na função de articuladora dos movimentos sociais da educação junto a esta Secretaria, contribuo para viabilizar a qualificação da participação. Portanto, tenho a oportunidade de observar os obstáculos, desafios e perspectivas da participação da sociedade civil na efetivação de políticas públicas, a partir de centralidade na Educação. Essa trajetória reforça a compreensão quanto ao vetor político fundamental para a efetivação de direitos sociais: a relação entre a sociedade civil e o Estado.

4.2 Contexto 2 – O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

Em todo o País, ações têm sido desenvolvidas em prol da implantação e do fortalecimento dos Conselhos Escolares. Muitos sistemas de ensino já definem as suas normas de gestão democrática do ensino público de acordo com as peculiaridades locais, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 e o Plano Nacional de Educação, de 2001.

O Ministério da Educação, em 2004, por meio da Portaria Ministerial nº 2896, de 16 de setembro de 2006 cria o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), com o objetivo de implantar e fortalecer os Conselhos Escolares em todo o território nacional e contribuir com os processos de democratização da gestão escolar, envolvendo os sistemas de ensino públicos, estaduais e municipais por meio de sua adesão sistemática, com apoio técnico, pedagógico e financeiro do Ministério da Educação.

O PNFCE começa a ser pensado no início do primeiro Governo Lula, quando uma equipe de técnicos do Ministério da Educação - juntamente com professores representantes das Universidades e de órgãos ligados à Educação - discute uma participação mais ampla das comunidades escolar e local, com vistas à gestão democrática das escolas públicas por meio do fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Todas as ações do PNFCE são desenvolvidas em parceria com os entes federados, por meio de articulações com as Secretarias de Educação, cuja atual adesão às ações formativas se dá por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e são confirmadas por meio do SIMEC/PAR, local por onde se faz o levantamento da demanda para o planejamento do semestre/ano. A execução do Programa, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), por intermédio da Coordenação Geral de Redes Públicas (CGRP) da Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (DAGE), conta também com a participação de organismos nacionais e internacionais em um grupo de trabalho constituído desde o ano de 2003 para discutir, analisar e propor medidas para sua implementação e continuidade, composto: pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fundo das Nações Unidas para a Educação; a Ciência e a Cultura (Unesco); e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O foco está em contribuir com a discussão sobre a importância de Conselhos Escolares nas instituições e promover o fortalecimento dos já existentes. Parte-se do pressuposto de que o Conselho Escolar configura-se, historicamente, como espaço de participação de diretores, professores, funcionários, comunidade, pais, alunos nas instituições escolares. Enquanto organismo colegiado que exercita a democracia no ambiente escolar, o Conselho Escolar é compreendido como

espaço coletivo de deliberação, assumindo a perspectiva de órgão corresponsável pela gestão administrativa e pedagógica da escola, embora cumpra, em muitos casos, o mero papel de aprovação da prestação de contas, órgão responsável por medidas disciplinares etc. Cabe ao Conselho Escolar deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico, analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas e mobilizar as comunidades escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação. O desempenho satisfatório dessas atribuições demanda especial atenção por parte dos governos no desenvolvimento de uma política que invista na formação dos conselheiros escolares para o exercício consciente e qualificado de suas funções e o consequente exercício da gestão democrática.

O fortalecimento se perfaz via formação. Assim, a elaboração de material didático, a formação presencial e a formação à distância são os três grandes pilares do PNFCE. Inicialmente, ele se estrutura, na perspectiva da elaboração de material didático específico e na formação continuada, presencial e a distância, para técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação, de acordo com demandas geradas nos sistemas de ensino. A formação de técnicos, que atuam na área de gestão escolar, favorece que as secretarias de educação constituam equipe de formadores para a realização da qualificação dos conselheiros escolares e para uma política de formação continuada do Conselho Escolar.

As reuniões iniciais, com a finalidade de se pensar um programa focado na gestão democrática das escolas, no ano de 2004, identificam que não há um material específico, que apoie a política de formação a ser implementada, haja vista a necessidade de conteúdo específico, com uma linguagem simples, mas profunda. Então, um grupo de professores de diversas universidades federais elabora os primeiros cinco Cadernos para fomentar a gestão democrática das mais de 196 mil escolas públicas.

Se for considerado que cada Conselho Escolar tem no mínimo um representante de pai, de aluno, de professor, de funcionário, de diretor como membro nato e um representante da comunidade local, então, tem-se um público alvo de mais de um milhão de conselheiros escolares. Com base nesse levantamento, a estratégia do PNFCE objetiva a formação de formadores, ou seja,

trabalhar com os técnicos das Secretarias de Educação, tanto estaduais como municipais, para serem multiplicadores nos seus respectivos sistemas de ensino.

No entanto, a perspectiva de que o material didático elaborado sirva tanto para o técnico quanto para o conselheiro, o kit inicial, constituído de cinco Cadernos, é distribuído, ainda no final do ano de 2004, para mais de 45 mil escolas, selecionadas por terem mais de 250 mil alunos. Pensando nas escolas que inicialmente não seriam contempladas e na contenção de custos financeiros, o material é disponibilizado em formato digital, no endereço eletrônico do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, no portal do MEC.

No ano de 2006, o PNFCE está na efervescência das formações presenciais com a realização de Encontros Estaduais de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares nas diversas regiões brasileiras (Anexo 1), com ofertas integradas de formação para técnicos de secretarias de educação.

Os encontros de formação iniciais constataam a necessidade de expandir a coleção de Cadernos de apoio às formações com temas que provoquem o debate no Conselho Escolar, abordando assuntos pertinentes à prática dos conselheiros.

Em 2006, são elaborados os outros cinco Cadernos, com foco teórico diferenciado por levar para o Conselho Escolar outras temáticas, como o financiamento da educação, por exemplo, para que o Conselho se ambiente e se qualifique para atuar nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Assim, a distribuição atingiu escolas com mais de 200 alunos.

O encontro presencial de formação, realizado em três dias, adota a metodologia que privilegia no primeiro dia a aproximação com o tema, com palestras e debates sobre as temáticas tratadas nos Cadernos. No segundo dia, são ministradas oficinas em que o público participante é dividido em grupos menores, para aprofundamento do tema, e em um terceiro momento são elaboradas coletivamente propostas para a implantação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares, considerando o contexto local.

Durante a trajetória do PNFCE há a demanda de realização de encontros diretamente para conselheiros escolares, sendo Fortaleza³¹ o município que seduz

³¹ Do I Encontro Municipal de Formação dos Conselheiros Escolares de Fortaleza, acontecido em outubro de 2006, participaram 900 conselheiros escolares e 46 técnicos que atuam na SME e nos Distritos de Educação.

para essa reconfiguração do encontro de formação, que passa a se inserir mais no bojo da escola e no contato direto com o conselheiro escolar.

O terceiro pilar do PNFCE - a Formação à Distância - iniciou-se com a contratação da Universidade de Brasília para elaborar um curso composto dividido em duas fases, com a primeira tendo base teórica nos cinco Cadernos iniciais e a Fase II referenciada nos Cadernos 6 a 10. Dessa forma, no ano de 2005, é realizada a primeira oferta da formação à distância, em âmbito nacional, com o curso totalmente via internet.

A partir de 2008, O PNFCE amplia a oferta de formação à distância para outras universidades federais, ação que dentre outras vantagens, oxigena o processo de formação à distância com a inclusão de encontros presenciais. Na medida em que foi um ganho, também trouxe dificuldades referentes ao acompanhamento e à avaliação, em decorrência do distanciamento de Brasília.

É nesse sentido que o PNFCE redimensiona-se e investe, atualmente, não apenas na formação de técnicos das secretarias de educação e passa a atender diretamente os conselheiros escolares, prioritariamente, por meio de cursos à distância e semipresenciais.

O conteúdo das formações, embasado nos Cadernos 1 a 12 produzidos pelo PNFCE, se diferencia quanto ao público ao qual é oferecida. Para os técnicos e dirigentes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a formação tem por objetivo a indução para a criação e o fortalecimento do Conselho Escolar; para os conselheiros, além de aspectos sobre a concepção e organização do colegiado, possibilita a troca de experiências e o aprimoramento da prática, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ofertado e para a garantia da efetiva participação das comunidades escolar e local na gestão das escolas, como prevê a legislação.

Além das formações por meio da educação à distância, o PNFCE promove encontros estaduais e municipais de formação, presenciais, em que a metodologia privilegia as oficinas de Elaboração de Projetos para Implantação e Fortalecimento de Conselhos Escolares e relatos de experiência.

A partir do ano de 2009, o PNFCE promove anualmente o Encontro Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar, quando reúne técnicos das secretarias estaduais e municipais, com o objetivo de contribuir para o debate e o aprofundamento do princípio constitucional da gestão democrática da educação, de

capacitar, de trocar experiências e de planejar ações voltadas para o aprimoramento da gestão da escola pública. Na primeira e na quarta versões desses Encontros, a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação esteve presente, realizando relato de experiência e sensibilizando outras localidades a terem um olhar mais cuidadoso em relação aos pais, para que se sintam acolhidos e se insiram nos processos participativos de gestão da educação escolar.

O Encontro Nacional atua como um aglutinador de expectativas e se constitui em espaço coletivo diferenciado para se pensar a adequação às necessidades locais e do próprio PNFCE. Dessa forma, no II Encontro Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar é gestado o Grupo Articulador de Fortalecimento do Conselho Escolar (GAFCE), que comporta também em uma comunidade em ambiente virtual técnicos de todas as secretarias de educação, que se engajam na perspectiva da criação e do fortalecimento do Conselho Escolar.

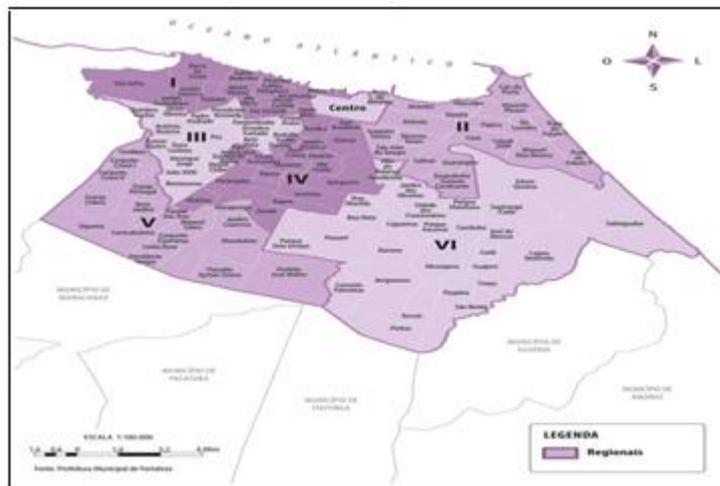
Atualmente, o PNFCE investe na formação à distância para o conselheiro escolar, com material multimídia produzido pelo Instituto UFC Virtual. Para suscitar a oferta estadual é necessária a constituição de uma Coordenação Estadual, com a participação de representantes da Secretaria Estadual de Educação, universidade pública, UNDIME e do GAFCE local. A primeira oferta visa contemplar 30.000 conselheiros escolares, com perspectiva de atingir as localidades onde não foi possível realizar encontro presencial. O apoio à publicação bibliográfica de material produzido a partir das formações - sejam discussões teóricas ou análise de práticas de fomento à gestão democrática, bem como na disseminação de experiências exitosas de Conselhos Escolares - é outra estratégia recente, que direciona para a organização de uma coleção de livros sobre Conselho Escolar.

4.3 Contexto 3 – Fortaleza e a Rede Municipal de Ensino

Historicamente, Fortaleza acumulou muitos problemas na oferta dos serviços públicos atestados, em especial, pelas contradições sociais e precariedade de políticas públicas educacionais. Essa caracterização se generaliza quando consideramos que, tanto o Estado do Ceará quanto o Nordeste brasileiro, ainda convivem com a herança das cordialidades/favorecimentos e mandos/desmandos da política coronelista e patrimonialista (FAORO, 2001) no trato das questões sociais.

Com mais de dois milhões e meio de habitantes e a maior rede municipal de ensino do Nordeste do País³², administrativamente, Fortaleza organiza-se de forma descentralizada em seis Secretarias Executivas Regionais e uma Secretaria Executiva Regional do Centro³³. Em cada uma das seis SERs, inicialmente constituídas, aloja-se um Distrito de Educação, que, a partir da criação do Fundo Municipal de Educação, assume o caráter executor das ações pensadas em conjunto com o órgão central da educação municipal.

Quadro-3: Divisão Administrativa do Município de Fortaleza (2012)



Fonte: Anuário de Fortaleza 2012/2013.

As Secretarias Executivas Regionais são unidades administrativas diretas da Prefeitura, responsáveis pela execução dos serviços públicos em cada área. Na administração pública municipal, correspondem ao papel de subprefeituras divididas em distritos temáticos. Corroborando com esse formato administrativo, organizam-se como principais instâncias da educação municipal: a SME, o Distrito de Educação, a Escola e o Conselho Municipal de Educação, Órgão Normativo do Sistema Municipal de Educação.

³² Com 210 mil alunos matriculados no ano de 2012, Fortaleza é a quarta maior rede de ensino do País em matrícula, ficando atrás apenas de São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus.

³³ A Secretaria Executiva Regional do Centro de Fortaleza (Sercefor) passou de Extraordinária para Executiva no dia 28 de Dezembro de 2007. Desde então, vem prestando serviços de execução, gerenciamento e assessoria de políticas públicas na área central, desenvolvimento de estudos socioeconômicos, elaboração de projetos técnicos para as secretarias temáticas e os demais órgãos públicos municipais. Também é responsabilidade da Sercefor promover a análise crítica das ações propostas, em execução na área central, visando otimizar sua implementação e resultados, desenvolver iniciativas voltadas a qualificar o atendimento ao público, promover estudos e ações que visem a revitalização do patrimônio histórico e executar todas as atividades afins determinadas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza.

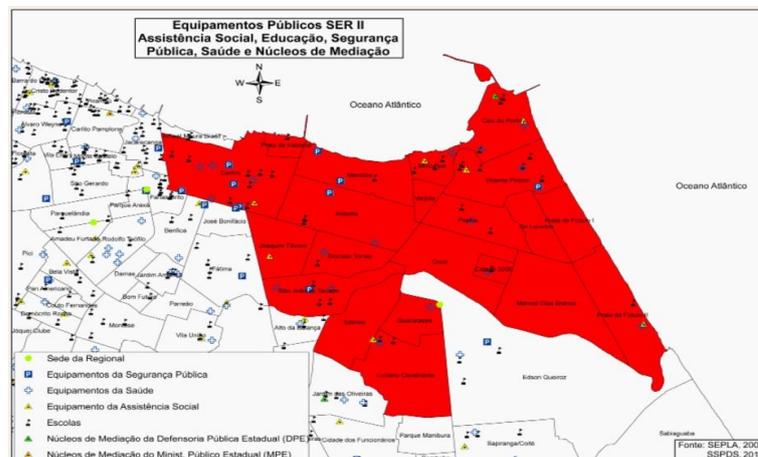
Como se verá mais à frente, a avaliação proposta nesta pesquisa prioriza duas Secretarias Executivas Regionais, a SER II e a SER VI, enquanto espaços que, apesar de contextos diferenciados, apresentam-se como territórios de destacada atuação da RPMQE.

A Secretaria Executiva Regional II é composta por 21 bairros, com grandes desníveis sociais, onde moram 325.058 pessoas. O Bairro Aldeota é o que apresenta maior adensamento comercial e de serviços, responsável por importante fatia da arrecadação municipal. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que apresenta grande concentração de renda, a SER II comporta 15 áreas de risco, onde moram 2.808 famílias.

A Regional II, ao abrigar 14,64% da população de Fortaleza, possui em média 3,88 habitantes por domicílio, com metade dos residentes com idade igual ou inferior a 33 anos. Os bairros nela localizados possuem o segundo menor índice de analfabetismo dentre todas as regionais - fica atrás da Regional IV - e a melhor renda média por família: 13,2 salários mínimos por mês. Os rendimentos mais elevados estão no Meireles: 28,6 salários mínimos. Os piores rendimentos, assim como os piores índices de analfabetismo da Regional, estão nos bairros Cais do Porto, Praia do Futuro e Dunas.

Na SER II, concentram-se 48,3% dos estabelecimentos que geram emprego na Capital. Estão ali reunidos 38,74% dos empregos formais de Fortaleza, sendo o principal motor econômico da cidade. As principais atividades estão relacionadas ao setor de serviços, seguido pelo comércio.

Quadro-4: Equipamentos públicos da SER II



Fonte: Anuário de Fortaleza 2012/2013.

O Censo 2000 identifica dez bairros dessa Regional, com IDHM-B médio (entre 0,500 e 0,799). São eles: Centro; Cidade 2000; Luciano Cavalcante; Joaquim Távora; Papicu; Praia de Iracema; Praia do Futuro I; Salinas; São João do Tauape; Vincente Pinzón. Pelo mesmo levantamento, sete bairros possuem IDHM-B alto (0,800 a 1): Aldeota; Cocó; Dionísio Torres; Guararapes; Meireles; Mucuripe; Varjota. Apenas três bairros da SER II possuem IDHM-B baixo (entre 0 e 0,499): Cais do Porto; Dunas; Praia do Futuro II.

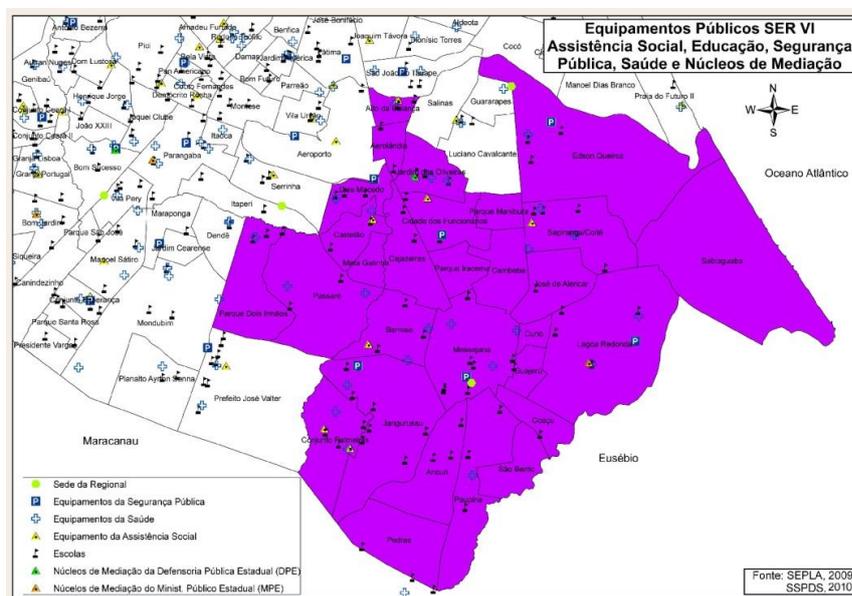
Em 2012, a Secretaria Executiva Regional II possuía 122.585 alunos matriculados em todos os níveis de ensino das redes pública e particular. Os estudantes da Regional II estão distribuídos em uma escola federal - o Colégio Militar de Fortaleza, 25 escolas estaduais, 23 escolas municipais e 135 escolas privadas -, apresentando 10,79 anos como média de anos de estudo do chefe de família.

Com população estimada em 600 mil habitantes, a Secretaria Executiva Regional (SER) VI atende diretamente aos moradores de 29 bairros, correspondentes a 42% do território de Fortaleza: Aerolândia; Ancuri; Alto da Balança; Barroso; Boa Vista (unificação do Castelão com Mata Galinha); Cambeba; Cajazeiras; Cidade dos Funcionários; Coaçu; Conjunto Palmeiras (parte do Jangurussu); Curió; Dias Macedo; Edson Queiroz; Guajerú; Jangurussu; Jardim das Oliveiras; José de Alencar (antigo Alagadiço Novo); Messejana; Parque Dois Irmãos; Passaré; Paupina; Parque Manibura; Parque Iracema; Parque Santa Maria (parte do Ancuri); Pedras; Lagoa Redonda; Sabiaguaba; São Bento (parte do Paupina); Sapiranga.

De acordo com o Censo Demográfico (IBGE, 2010), nessa região situada no extremo sul da cidade, moram cerca de 511 mil habitantes, que ocupam uma área correspondente a 42% do território de Fortaleza. Caracteriza-se como uma população jovem, com 50% dos habitantes tendo, no máximo 22 anos de idade. A população dos bairros que compõem a SER VI representa 20,37% do total de habitantes da capital cearense e apresenta média de 4,12 habitantes por domicílio. O rendimento médio familiar mensal é de 4,67 salários mínimos e coloca a Regional VI na terceira colocação em relação à renda familiar média mensal entre as Regionais, abaixo das Regionais II e IV. O destaque também está por apresentar alto índice de analfabetismo, ficando em primeiro lugar em relação às outras cinco Regionais.

Já os bairros Passaré e Jangurussu são os mais populosos, apresentando este último acentuado índice de vulnerabilidade social. A principal atividade econômica da Regional VI é a de serviço. Os bairros da SER VI respondem por 10,2% do total de empregos formais existentes em Fortaleza. É aqui também onde está a maior taxa de inatividade de Fortaleza, com apenas 37,2% dos residentes entre a chamada população economicamente ativa - ou seja, formal ou informalmente empregada, ou procurando emprego.

Quadro-5: Equipamentos públicos da SER VI.



Fonte: Anuário de Fortaleza 2012/2013.

De acordo com o levantamento feito a partir dos dados do Censo 2000, doze bairros possuem IDHM-B³⁴ médio (entre 0,500 e 0,799) e quinze têm índice considerado baixo (entre 0 e 0,499). O Parque Iracema (0,696) possui o maior IDHM-B, enquanto o Curió registra o menor índice (0,338). Messejana (0,481) e Aerolândia (0,468) ocupam posição intermediária.

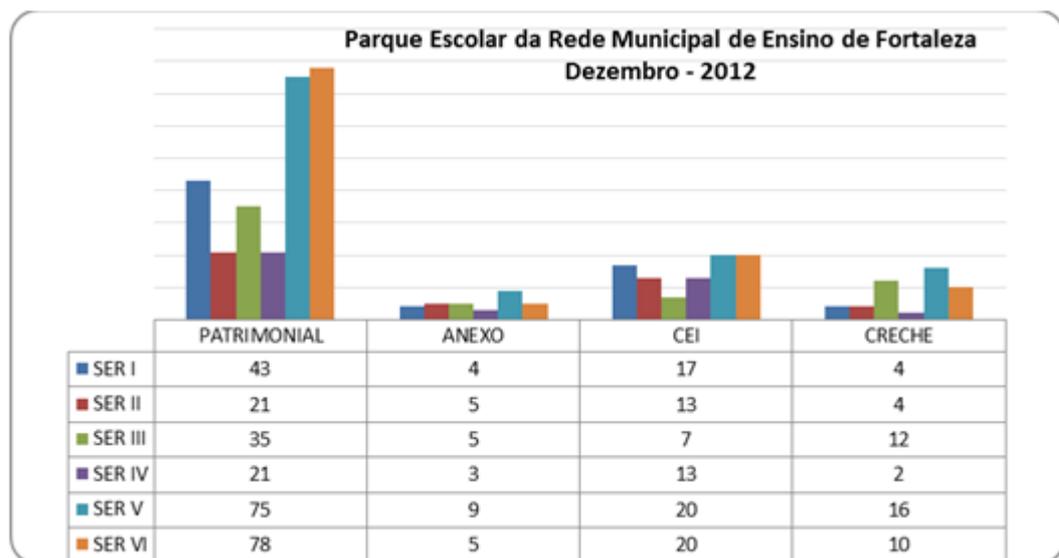
Em 2012, a Secretaria Executiva Regional VI possuía 127.310 alunos matriculados em todos os níveis de ensino das redes pública (municipal, estadual e

³⁴ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM-B) contempla três indicadores: média de anos de estudo do chefe de família, taxa de alfabetização e renda média do chefe de família (em salários mínimos). Quanto mais próximo da nota 1,0, mais desenvolvido é o bairro.

federal) e privada, com sua população estudantil distribuída em 31 escolas estaduais, 78 escolas municipais e 164 escolas privadas.

Uma cidade com as dimensões de Fortaleza necessita de políticas públicas que atendam às múltiplas demandas nos diversos territórios. No tocante à educação, a estrutura da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza era composta, no ano de 2012, por 456 equipamentos escolares³⁵, que acolhem quase 196.000 alunos³⁶, em uma capilaridade que possibilita construir as bases de uma cidadania ativa a partir do atendimento educacional presente nas diversas regiões da cidade.

Gráfico-1 Distribuição do parque escolar da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, por SER e tipo de unidade educacional



Fonte: CIP/SME (2012).

No período do recorte temporal desta pesquisa, 243 equipamentos escolares passaram por reformas, 49 tiveram ampliação física, 31 são novas construções e 34 foram adquiridos, em grande parte, demandas advindas das assembleias do Orçamento Participativo e dos Conselhos Escolares.

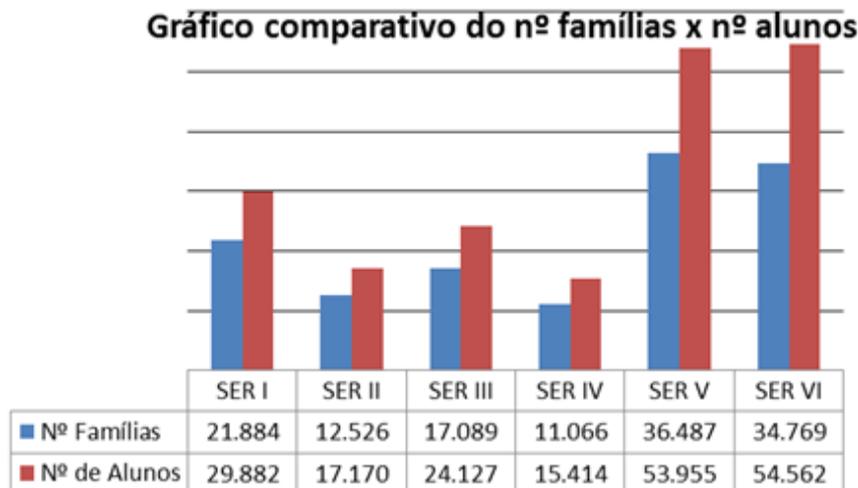
No que se refere à diversidade na oferta, a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza apresenta especificidades em seu parque escolar não apenas em função do número de equipamentos (Gráfico 1), mas na dimensão do atendimento, com sete unidades de escolas especiais conveniadas.

³⁵ Os equipamentos estão assim distribuídos: 141 Centros de Educação Infantil e creches, 273 escola patrimoniais municipais, 31 escolas expansão (antigas escolas anexas) e sete escolas especiais.

³⁶ Dados colhidos no Sistema de Gestão Acadêmica da SME, referentes à matrícula no ano de 2012.

De acordo com pesquisa realizada pela Coordenação de Informação e Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, em dezembro de 2012, a Rede Municipal de Ensino atendeu em torno de 134.000 famílias, distribuídas regionalmente, conforme gráfico a seguir.

Gráfico-2: Comparativo entre o número de famílias usuárias da Rede Municipal de Ensino e o número de alunos.



Fonte: CIP/SME(2012)

Os indicadores de aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, historicamente considerados, apontam o Índice da Educação Básica - IDEB³⁷ - com indicador 3,2, em 2005, e evoluindo para 4,2 em 2011, apresentando, assim, um crescimento de 31,2% nas séries iniciais (5º ano). O IDEB dos anos finais (9º ano) apresenta um percentual de crescimento de 40,0%, haja vista que, em 2005, era 2,5 e, em 2011, apresentou indicador 3,5. As implementações das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e dos projetos específicos, como o de Coordenação Pedagógica, tem como desafio desenvolver ações que contribuam para a educação municipal atingir a meta, que se projeta nacionalmente com indicador 6, no ano de 2021, para os dois recortes.

³⁷ O IDEB foi elaborado, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com o objetivo de mostrar as condições de ensino no Brasil. O indicador pretende medir a qualidade da educação e foi estabelecido numa escala de zero até dez. O IDEB é calculado a partir de dois fatores que interferem na qualidade da educação: taxa de rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para IDEBs de escolas e municípios) e do SAEB (no caso dos IDEBs dos estados e nacional), que são avaliações realizadas pelo INEP para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais. (INEP/IDEB, 2010).

A breve exposição mencionada, com a caracterização do recorte territorial da pesquisa e da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, constitui-se em parâmetros para compreender as especificidades da participação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e qualificar a triangulação de dados. Entretanto, esta pesquisa exige delinear como se deram historicamente as tentativas de implementação da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino.

É propósito de, no próximo tópico, apresentar algumas ações e momentos governamentais, que caracterizam a participação na gestão da educação, em Fortaleza.

4.3.1 O lugar da participação

A construção de práticas participativas na educação de Fortaleza tem raízes históricas no processo de redemocratização na década de 1980, em atendimento às exigências da sociedade e da escola pública, com a “Gestão Fortaleza da Gente”, adotando a eleição direta para diretores de escolas³⁸ da Rede Municipal de Ensino.

Alguns organismos colegiados, juntamente com os gestores escolares municipais, têm estabelecido ações no processo de gestão da Rede Municipal de Ensino, nos variados períodos governamentais. Embora estejam assegurados, em sua maioria, na legislação municipal oscilam por vezes com maior atuação, em outras com menor e até com nenhuma ação.

Um desses colegiados foi criado no ano de 1989, atendendo a uma indicação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, que instituiu as Associações de Pais, Mestres e Comunitários (APMCs). Assim, no âmbito municipal, foi implementado o Projeto APCs, que criou nas escolas a Associação de Pais e Comunitários (APCs). Excluindo os professores, essas entidades surgiram como exigência para a escola receber repasse financeiro. A proposta das APCs expressava o objetivo de favorecer a integração Escola-Família-Comunidade em função da melhoria da ação educativa, notadamente no que diz respeito à

³⁸ A Lei Municipal Nº 6336, de 27 de outubro de 1988, indica que os ocupantes dos cargos de direção e vice-direção dos estabelecimentos de ensino - conforme o caso - serão nomeados e designados pelo Chefe do Executivo, após escolhidos por eleição realizada com a participação dos corpos discente, docente e funcional da respectiva unidade. Essa Lei, aprovada do governo da Prefeita Maria Luiza Fontenele, quando da efervescência do movimento de redemocratização do País, não comporta a participação dos pais de alunos na eleição.

assistência ao estudante, prioritariamente do 1º Grau. Apesar de graves problemas referentes às prestações de contas dos repasses financeiros, aspecto que induziu à sua extinção, as APCs figuram como parte essencial no processo de representação e participação dentro da escola. Oficialmente, essas entidades existiram até o ano de 1996, quando foram criados os Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (1996), que define e regulariza o sistema de educação brasileiro e indica a gestão democrática do ensino, Fortaleza evidencia ações no sentido de manter o processo de eleição de diretores de escolas e implementar os conselhos escolares na rede municipal de ensino.

Criado conforme a Lei Municipal Nº 7990, de 23 de dezembro de 1996, o Conselho Escolar³⁹, órgão colegiado composto por diferentes segmentos da comunidade escolar-professor, funcionário, aluno, pais, representante da comunidade organizada e tendo o diretor como membro nato - é um espaço heterogêneo de participação. Isso significa que diferentes sujeitos interagem e se relacionam no ambiente educativo, compreendendo-o sob os mais diferentes ângulos, compartilhando objetivos comuns, com foco na qualidade da educação. Assim, a escola é o local estratégico para a aprendizagem da participação, enquanto construção coletiva, com propósitos comuns e dialógicos. O exercício da participação corrobora para que o cidadão reconheça suas próprias limitações e possibilidades como sujeito individual e coletivo.

No decorrer dos oito anos posteriores à sua constituição, os Conselhos Escolares deslocam seu foco para a gestão financeira dos recursos, que a escola recebe, haja vista que para atender a uma norma do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o Decreto Nº 10.851, de 18 de agosto de 2000, adiciona-lhe a natureza de Unidade Executora. Isso aflora uma grande contradição que vai de encontro a sua função fiscalizadora na medida em que, por ser executor financeiro, também passa a se autofiscalizar.

A democratização da educação não se reduz à instituição de mecanismos de participação na escola. Assim, em atendimento ao Programa “Fortalecimento da Gestão Democrática e Autonomia da Escola”, a extinta Secretaria Municipal de

³⁹ A constituição dos Conselhos Escolares em 1996 tornou Fortaleza o município pioneiro nessa experiência em todo o Estado do Ceará.

Desenvolvimento Social, através da Coordenadoria de Educação, instituiu, em 1999, o Colegiado de Diretores que, dois anos depois, transformou-se em Colegiado dos Educadores das Escolas Municipais de Fortaleza. Esse Colegiado era uma instância de participação formada por 72 membros aclamados pelos seguintes segmentos: diretor; vice-diretor; secretário escolar; supervisor escolar; orientador educacional; conselheiro escolar, tendo como membros natos os chefes dos Distritos de Educação e o Secretário de Educação. O Colegiado se propunha a ser um instrumento de mobilização, articulação e organização dos educadores das escolas municipais, objetivando ser um fórum permanente de discussão de interesses coletivos da escola, de troca de experiências e tomada de decisões, tendo funcionado até o ano de 2004.

A gestão da prefeita Luizianne Lins, do Partido dos Trabalhadores (PT), que esteve em ação no período do recorte desta pesquisa, trazia em seu Programa de Governo a participação popular e a democratização dos processos de administração da cidade, como um dos principais propósitos de gestão, prevendo a revitalização e a criação de espaços de participação da sociedade civil, que comportassem os diferentes interesses sociais a serem representados no plano das decisões políticas. Constituía-se também em objetivo do governo que esses espaços representativos da sociedade criassem uma “cultura de controle e fiscalização das verbas públicas e de definições estratégicas sobre a cidade” (PROGRAMA DE GOVERNO “POR AMOR A FORTALEZA”, 2004, p.13).

Inicialmente, o Governo investiu na criação de aparatos organizacional e institucional, como a criação de uma Coordenadoria de Participação Popular, e só depois a população se inseriu no processo, com a revitalização dos conselhos temáticos e a institucionalização de mesa permanente de negociações, com diversos segmentos sociais, dentre eles, os professores.

Nesse sentido, a participação foi tecida de cima para baixo, e não o contrário, por meio de mobilizações que movimentam plateias alheias e, inicialmente, sem identidade, com a proposta participativa para serem sensibilizadas e conquistadas com vistas a uma participação mais efetiva. A atitude da gestão de Luizianne Lins em assim conduzir esse processo foi justificada pela ausência de uma cultura participativa na cidade. Em Fortaleza, as marcas históricas das práticas políticas brasileiras, assentadas na centralização do poder em oligarquias e em suas práticas clientelistas e autoritárias, das quais a região Nordeste é herdeira, são

encarnadas com vigor. Dessa forma, a constituição da sociedade civil e a sua relação com o poder público, em Fortaleza, é marcada historicamente pelos estigmas da tutela e da submissão, características da nossa “cultura do atraso”⁴⁰.

No contexto do governo do Partido dos Trabalhadores, o Município de Fortaleza, no ano de 2006, formaliza a adesão ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, quando já existia um movimento de conselheiros escolares para a construção de um Fórum de Conselhos Escolares. Assim foi realizado, no final desse mesmo ano, o I Encontro Municipal de Formação dos Conselheiros Escolares de Fortaleza que, além de contribuir para a qualificação dos diversos segmentos desse colegiado, favoreceu a integração de conselheiros de um mesmo segmento. Em algumas escolas municipais, como a EMEIF Frei Tito de Alencar Lima, no Bairro Praia do Futuro II, a EMEIF Francisco Andrade Teófilo Girão, no Bairro Barroso, e a EMEIF Professor Luis Costa, no Bairro Luciano Cavalcante, o Conselho Escolar desenvolvia ações voltadas para o acompanhamento à implementação do Projeto Político Pedagógico, dispensando especial atenção à aprendizagem dos estudantes e favorecendo condições para a prática pedagógica do Conselho, em detrimento à atenção unicamente da gestão financeira.

Ainda no ano de 2006, na efervescência da construção do Plano Municipal de Educação, os Conselhos Escolares, representados por trinta conselheiros, dentre os quais seis pais de alunos, garantem assento no Fórum Municipal de Educação⁴¹ e efetivam uma maior aproximação com outras instâncias da educação.

A elaboração, em 2007, do primeiro Plano Municipal de Educação da história da educação municipal de Fortaleza envolveu órgãos, instituições e entidades públicas, privadas, filantrópicas e confessionais, assim como os segmentos escolares, por meio de dezesseis plenárias, seis pré-conferências e uma

⁴⁰ A “cultura do atraso” são traços conservadores e autoritários da formação social, política, econômica e cultural brasileira, no contexto da implementação das políticas públicas no Brasil. Para aprofundamento vide Faoro (2001).

⁴¹ A instalação do Fórum Municipal de Educação de Fortaleza ocorreu no dia 29 de maio de 2006, com o objetivo inicial de articular as discussões em torno da elaboração do primeiro Plano Municipal de Educação de Fortaleza. O Fórum constituiu-se como uma instância de participação coletiva, presidido pela Secretaria Municipal de Educação e composto por (sessenta e oito) órgãos, instituições e entidades, com um conjunto de 108 (cento e oito) membros titulares e igual número de suplentes.

conferência municipal, configurando-se como referência maior para a educação da Cidade. Ainda nessa época, outras demandas históricas se efetivaram, como: a reestruturação do Conselho Municipal de Educação, a criação do Fundo Municipal de Educação, a elaboração do Plano de Cargos, Carreiras e Salários para o Ambiente de Especialidade da Educação.

A partir da dinâmica participativa que se configurava, concretizou-se a institucionalização do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza e, a partir dos pais conselheiros escolares, no âmbito dos movimentos da sociedade civil, a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. Reforçando essa demanda por participação na gestão da educação, some-se o advento do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, integrante do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, do Governo Federal, que, ao expressar novos desafios aos estados e municípios, principalmente no que se refere aos índices educacionais, suscita que de forma coletiva, com ampla participação dos atores da educação e sociedade civil, seja construído o diagnóstico da educação municipal.

Com a compreensão da necessidade de qualificar o Conselho Escolar para a participação na gestão da escola e em consonância com o Programa de Governo, da prefeita Luizianne Lins, a SME implementou uma política de formação dos conselheiros escolares, com destaque para o Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza e para os Encontros Municipais de Formação dos Conselheiros Escolares, em parceria com o PNFCE/MEC. A parceria se perfaz por meio da disponibilização de profissionais da equipe de consultores para desenvolver as temáticas previamente selecionadas pelos conselheiros locais. Ação esta que contribuiu para um novo olhar em relação ao conselheiro escolar, sendo Fortaleza a primeira capital a ousar um encontro do PNFCE, que reúna todos os conselheiros escolares da rede municipal de ensino para discutir e refletir sobre aspectos pertinentes ao desenvolvimento da educação, conforme expressa o Senhor José Roberto Ribeiro Júnior, coordenador do PNFCE:

Foi um encontro espetacular! Fortaleza hoje, certamente, é referência nacional em termos de Conselhos Escolar. Até porque, a Secretária de Educação de Fortaleza trata o Conselho Escolar como uma prioridade da gestão. Então realizamos esse e depois realizamos outros quatro encontros com conselheiros escolares de Fortaleza. A gente teve no ano de 2010 um encontro em Fortaleza com um mil e oitocentos conselheiros escolares; eles conseguiram mexer com essa cidade mesmo! Contou com a participação da

prefeita, de técnicos e de todos os conselheiros. A Secretária de Educação passou dois dias conosco durante todo o tempo.

Com ênfase a partir dessas inserções, a política pública de fomento à gestão democrática nas escolas públicas municipais de Fortaleza tem sugerido uma nova pauta de discussões para o poder público e a comunidade escolar, com referência nos processos de participação, projetando-os no debate político sobre as alternativas de organização e atuação da comunidade na gestão escolar e da educação da cidade, espaço básico da práxis dos sujeitos da ação coletiva.

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: em que medida essas novas configurações da participação da sociedade civil contribuem para o desenvolvimento da gestão voltada não só para as demandas sociais, mas, sobretudo, para a construção de uma cultura participativa nos processos decisórios da gestão da educação municipal de Fortaleza? Este se constitui em mais um questionamento, que buscarei responder na pesquisa a partir da avaliação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

Nesse sentido, a apresentação de contextos por onde transita a RPMQE se faz importante visto que é um dos aspectos destacados em uma avaliação compreensiva (LEJANO, 2012), para se imergir, em profundidade, na compreensão dos diversos momentos históricos em diálogo com realidades e atores distintos. Assim, faz toda a diferença perceber como são acionados elementos de ordem simbólica - valores morais, cívicos e éticos - e ideias e símbolos articulados a ideologias da participação da sociedade civil na gestão da educação no universo da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

5 AVALIAÇÃO COM OS PAIS DA REDE DE PAIS E MÃES PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

“A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é tarefa dos homens”.

(Paulo Freire)

Neste capítulo, sistematizo elementos reflexivos que contribuem para avaliar a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, com o intuito de demonstrar suas especificidades e se e como esta configura outra relação entre sociedade civil e governo.

Como se verá adiante apresento um conjunto de dimensões – estratégias norteadoras da análise –, que são trabalhadas a partir de formas de inserções diferenciadas dos pais na RPMQE e contribuem para configurar dois “tipos ideais”: os pais do Centro e os pais da Periferia.

Centro e Periferia são estratégias analítico-expositivas, que não foram pontuadas *a priori*, mas sim durante a aplicação da pesquisa no campo e se afirmam como categorias empíricas de análise, que permitem avaliar como a RPMQE estrutura-se, como se relaciona e como atua na gestão da educação. Logo, a tipologia se constitui fundamentada nas condições diferenciadas dos pais se inserirem na RPMQE, com movimentações político-institucionais distintas.

O Centro define-se como o núcleo propulsor da RPMQE, enquanto a Periferia é composta por todos aqueles que se situam ao redor desse núcleo e dele dependem, apesar de que, como veremos posteriormente, a Periferia não se define, unicamente por ausências ou exclusões, mas por diferenças que a traduzem como “não-Centro”. Dessa forma, afirma-se pela sua condição de dependência sem, contudo, ser uma oposição negativa em relação ao Centro.

Não se adota nesta pesquisa um conceito de Periferia definido pela negativa da contraposição ou da contraditoriedade, com a ideia de um sentido estigmatizador, sinônimo de rejeição, de marginalidade ou de exclusão. A Periferia é vista, principalmente, pelo potencial que comporta em meio as possibilidades de crescimento da participação e da formação cidadã, que permite expandir o olhar e a

ação. Portanto, estar na Periferia não é, então, um afastamento do Centro, mas uma forma de se inserir na RPMQE, com perspectivas de mobilidade e redimensionamento das práticas participativas individuais.

Centro e Periferia permitem delinear um quadro comparativo em que as diferenças não se configuram em exclusões, mas nas formas de estar e de se movimentar na RPMQE, frente a um mesmo contexto, porém, em dimensões diversas. Portanto, ao longo deste capítulo caracterizarei esses dois perfis ao fazer uso de cinco dimensões que perpassam o Centro e a Periferia: (1) perfil dos participantes; (2) relação entre o Conselho Escolar e a Rede; (3) participação; (4) Rede e outras sociabilidades; (5) a relação Rede e Governo. Compreender essas dimensões da RPMQE possibilita que avaliemos a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação no contexto do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, com base na participação de uma instância da sociedade civil, a partir de dois elementos analíticos: (1) a possibilidade da construção de uma nova institucionalidade; (2) modificação de um setor das políticas públicas: a gestão da educação em Fortaleza.

Antes de entrar no cerne das categorias empíricas, apresento a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação no sentido de melhor facilitar a compreensão das análises que se seguem.

5.1 A Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação

A Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação se auto define em seu projeto executivo como um movimento social constituído a partir da ação de famílias usuárias da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, com o objetivo de fomentar a participação dos pais, mães e responsáveis por aluno no acompanhamento e na tomadas de decisões voltadas para o cumprimento da função social da escola, nos aspectos políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros, abrangendo, assim, as múltiplas dimensões do trabalho escolar.

No âmbito da cidade, o movimento dialoga com a Secretaria Municipal de Educação, na perspectiva de colaborar na efetivação de uma educação que garanta acesso, permanência e qualidade às crianças, aos jovens, aos adultos e aos idosos matriculados nas escolas públicas municipais. No final do ano de 2012, apresentava o cadastro de quase 2000 pais, mães e responsáveis por aluno com expresse

dinamismo característico de uma rede social, ou seja, a mobilidade e a alternância na participação efetiva. Destes, 938 se encontram no âmbito do recorte territorial desta pesquisa avaliativa, sendo 439 na SER II e 499 na SER VI.

Referenciado na prática freiriana⁴², o movimento vivencia processos democráticos substanciados pela metodologia inspirada nos círculos de cultura⁴³ como estratégia que favorece o diálogo, a resolução de conflitos e a elaboração de propostas coletivas, afirmando, dessa forma, o compromisso com a democracia participativa e com a construção da cidadania.

A Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação define como objetivos específicos: incentivar a participação da comunidade escolar nos Conselhos Escolares e na gestão das escolas públicas; identificar situações-problemas e a construção/descoberta de saídas positivas relacionadas à elevação da qualidade da educação; favorecer a formação de uma cultura de participação permanente das famílias nos destinos educacionais de seus filhos e da cidade; assegurar o direito dos pais em participar da construção do Projeto Político Pedagógico das escolas públicas; acompanhar e fazer cumprir os direitos garantidos nas leis que regem a educação; assegurar o diálogo e as tomadas de decisões coletivas, como estratégias participativas; sensibilizar e estimular as famílias para a importância do acompanhamento familiar como ação relevante para a aprendizagem do aluno; mediar conflitos que envolvam comunidades escolar, local e gestores públicos.

No intuito de efetivar esses objetivos, a Rede utiliza-se das seguintes estratégias e ações: elaboração de diagnóstico das comunidades escolares, que se encontrem em situação de vulnerabilidade social; promoção de formações e debates, que qualifiquem a participação do segmento pais; constituição de parcerias (Conselho tutelar, Promotoria de Educação, Conselho municipal de Educação);

⁴² Denominação alusiva ao educador pernambucano Paulo Freire, que se notabilizou no mundo inteiro, a partir de seus escritos no campo da alfabetização de adultos, como a *Pedagogia do Oprimido*, sendo criador de um “método” de alfabetização denominado – Método Paulo Freire, onde se aprendem e se ensinam modos próprios, novos, solidários, coletivos, populares, de pensar e de agir diante do mundo.

⁴³ Círculo de cultura, inspiração do educador Paulo Freire, é uma metodologia de formação humana baseada no respeito e no cultivo às diferenças, cujo conteúdo tematiza conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social para o exercício da cidadania, na perspectiva da participação política, por meio da busca de soluções para problemas do mundo do trabalho e da vida. Nesse sentido é um círculo que reconhece a pessoa como sujeito histórico, em permanente construção de si mesmo em relação com o outro.

acompanhamento da matrícula, do cumprimento do calendário escolar e dos resultados escolares, inclusive das avaliações externas (Provinha Brasil, SPAECE, PAIC, dentre outras); visitas às escolas públicas municipais.

No contexto da Educação Municipal de Fortaleza, esse movimento da sociedade civil organizada em rede tem como proposta promover a participação para além dos interesses pessoais, manifestando-se, assim, como uma ação política.

Como movimento que segue uma lógica organizativa, a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação apresenta em sua trajetória elos com a ação política no Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza, espaço democrático que possibilitou que pais, mães e responsáveis por aluno da Rede Municipal de Ensino, no papel de conselheiros escolares, se articulassem e gestassem a Rede, lócus da avaliação neste estudo acadêmico.

Um dos propósitos desta pesquisa avaliativa é visualizar possibilidades de fortalecimento dos mecanismos/instâncias de participação na gestão da educação municipal de Fortaleza, também na perspectiva de replicar os mecanismos e estratégias dessa participação em outras instâncias de gestão e unidades da federação. Dessa forma, conhecer o processo de construção da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação a partir das estratégias e das nuances de sua estrutura, organização e funcionamento no contexto da educação pública municipal de Fortaleza é mister para este estudo de caso.

Em um novo cenário, delineado pelo Governo Lula, são desenvolvidas relações entre diferentes sujeitos sociopolíticos presentes na cena pública. Em Fortaleza, a parceria com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, em 2006, intensificou as ações voltadas para a qualificação da participação dos conselheiros escolares e, obviamente, dos pais e mães que participam como representantes de seus pares nesse organismo colegiado. O I Encontro Municipal de Formação dos Conselheiros Escolares, oriundo dessa parceria, materializou-se no final do ano de 2006, favorecendo que estudantes, professores, funcionários e pais, integrantes dos duzentos e quarenta e dois Conselhos Escolares existentes à época, interagissem na perspectiva de discutir a educação para além do espaço escolar, favorecendo a qualificação para a participação e a integração de conselheiros de um mesmo segmento.

Os diversos pais e mães conselheiros escolares começaram a interagir não só na perspectiva de fortalecer sua participação no conselho escolar, mas no sentido de melhor acompanhar a vida escolar dos filhos. Em algumas escolas, como a EMEIF Frei Tito de Alencar Lima e a EMEIF Francisco Andrade Theófilo Girão, grupos de pais já apresentavam um olhar e uma postura diferenciados no tocante à participação no cotidiano da escola, para além das reuniões de assinatura do boletim escolar e festividades. O envolvimento desses grupos expressa a afirmativa de Toro (2006) de que a ação coletiva deve buscar resolver problemas comuns, diretamente, via mobilização e engajamento de pessoas.

A integração e o diálogo com outros pais ampliam-se quando, no ano de 2007, o grupo de cinco pais conselheiros escolares, que já participavam das plenárias de construção do Plano Municipal de Educação, interage com outros pais conselheiros, movidos por interferências na dinâmica familiar e na garantia constitucional do direito à educação das crianças e jovens, em decorrência da paralisação dos profissionais do magistério, na luta por ganhos reais na remuneração e por melhores condições de trabalho. Diante do conflito de interesses desses atores - pais e professores -, sem negar a legitimidade do movimento docente, os pais buscam garantir as aulas de seus filhos, exigindo uma tomada de decisão da escola e da Secretaria Municipal de Educação.

É no contexto do diálogo dos pais conselheiros escolares, com a Secretária de Educação Ana Maria Fontenele para readequação do ano letivo, que esse segmento participa da definição das três propostas de calendários a serem apresentadas à escola para que esta decida, em assembleia da comunidade escolar, qual a mais pertinente para a sua realidade, contemplando, assim, especificidades como a utilização dos sábados para reposição de aulas. Cada escola, considerando o contexto onde está situada, assume coletivamente sua escolha, acatando a decisão da comunidade, com processo de escolha e acompanhamento conduzido pelo Conselho Escolar.

Dentre os cento e quarenta e dois pais e mães presentes à reunião para discussão das propostas de calendário estava Ana Aline Santos e Silva, conselheira escolar da EMEIF Frei Tito de Alencar Lima, mãe com forte histórico de participação nas lutas em prol da melhoria das condições de vida da comunidade do Caça e Pesca. A articulação da Ana Aline Santos com Rosa Lucas, Verônica Rodrigues, Valentim e Walter apresenta-se como mobilização para constituição de um Grupo

Articulador⁴⁴, que dá início à Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. A luta por uma educação de qualidade para seus filhos se configura por meio da ação determinada de pais e mães, que passam a visitar diversas unidades escolares municipais, visando dialogar com outros pais e agregá-los ao movimento que se estruturava.

Concomitantemente a esse fato, outros espaços de participação são constituídos para atender às diretrizes do novo Plano de Desenvolvimento da Educação, que indica a construção coletiva de diagnóstico da educação municipal por meio do olhar dos diversos atores, favorecendo, assim, que os pais também participem na perspectiva da construção do Plano de Ações Articuladas. É nesse contexto, fomentado pelo Governo Federal, que se visualiza de um lado o espaço para a participação de diversos segmentos escolares e governamentais na definição de metas, estratégias e ações que consubstanciariam os rumos da educação municipal e, por outro, a manifestação das insatisfações e demandas da categoria de professores, que começou a ser estruturada a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

Os caminhos e as possibilidades apresentados articulam um questionamento: a participação dos pais e mães conselheiros escolares estaria se configurando em uma nova forma de organização da sociedade civil a inserir-se na gestão da educação do município?

Diante de uma configuração inicial, em que a ação organizada do segmento Pais nos sugere uma participação com contornos, supostamente, diferenciados, lanço mão da hipótese de que a mobilização e a participação de pais e mães conselheiros escolares se configurariam em uma nova forma de organização da sociedade civil a inserir-se na gestão da educação do município. Com o intuito de buscar elementos que confirmem ou desarticulem essa hipótese, vejamos, então, como se estabeleceu esse processo constitutivo e a formatação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

Nominada inicialmente como Rede de Pais⁴⁵ pelo grupo de pais presente na discussão do calendário escolar, o movimento passa a expressar o propósito de

⁴⁴ Atualmente, é denominado Grupo Articulador o coletivo que comporta dois representantes de pais de cada SER. A denominação estendeu-se para os núcleos situados em cada uma das Secretarias Executivas Regionais como Grupo Articulador Regional.

⁴⁵ Nos arquivos do Grupo Articulador encontra-se essa denominação nos relatos que versam até meados do ano de 2009. Detectou-se também nesse arquivo uma ausência de uniformidade quanto à

atuar no acompanhamento à educação e inserir-se nos processos participativos de gestão, na perspectiva da qualidade da educação. Nas discussões nas reuniões iniciais emerge a necessidade de expressar no nome do movimento o seu principal foco: a qualidade da educação. Assim, à denominação foi acrescido esse aspecto intitulado-se Rede de Pais pela Qualidade da Educação. Posteriormente, com a efervescência das políticas de igualdade, as caracterizações de gênero foram expressas na denominação que se aplica até o ano de 2012: Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

O depoimento de Ana Aline Santos no Fórum de Pais de Vitória da Conquista, além de pontuar a dificuldade inicial de mobilização, ressalta estratégias que foram substanciais para a expansão da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

No início encontramos muitos pais complicados, revoltados que não acreditavam no movimento. Então, procuramos ouvir esses pais, conhecer os seus problemas e buscar soluções. Começamos com reuniões nas periferias, nas praças e dizemos sempre que temos que ter essa sede de querer conhecer, participar e ser parceiro da educação.⁴⁶

Assim, desde o início, esse movimento da sociedade civil desenvolve a ação coletiva para além do acompanhamento da vida escolar dos filhos, em uma intervenção mais ampla, voltada para a educação da cidade. Durante o processo construtivo, o grupo inicial teve o cuidado de registrar em atas e relatórios as reuniões e visitas às escolas, assim como elaborar um memorial fotográfico, criar blog e, recentemente, perfil em redes sociais.

Na interface com a Secretaria Municipal de Educação, a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação é considerada um movimento legítimo, dialógico, que promove e alimenta a interlocução entre sociedade civil e governo, constituindo-se, também, em espaço de escuta e integração. A dinâmica dessa interlocução se perfaz por intermédio de encontros sistemáticos, por região administrativa, com pautas coletivamente definidas pelos integrantes do movimento.

denominação do movimento no blog, perfil nas redes sociais e atas. Encontramos variações, como Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação Pública e Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação Pública de Fortaleza.

⁴⁶ Fala extraída da reportagem publicada no portal da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (<http://www.pmvc.com.br/v1/noticia/10039/forum-de-pais--recebe-representantes-da-rede-de-pais-e-maes-das-escolas-municipais-de-fortaleza.html>), quando da participação de representantes da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação no Fórum de Pais de Vitória da Conquista/BA, em agosto de 2012.

Os esforços preliminares do grupo articulador de organização de uma rede de pais, pós-reunião para discussão do calendário escolar, residiam em ampliar o universo para além dos duzentos e quarenta e dois pais e mães conselheiros escolares. Assim, para efeito de mobilização, foi adotada a estratégia de cada pai conselheiro, de escola com até mil alunos, de convidar dez pais para comparecerem no próximo encontro, já na perspectiva de integrar mais pais e organizar o movimento. Nas escolas com mais de mil alunos, o quantitativo de convidados teve acréscimo de mais um pai a cada 100 alunos.

Para que se efetivasse uma completa e sistemática mobilização de todos os integrantes do referido segmento em cada Regional, foi, a priori, necessário ter acesso à atualização do cadastro dos Conselhos Escolares das unidades de ensino⁴⁷, possibilitando ao grupo articulador de pais a apropriação de dados referentes à composição do colegiado, assim como informações que permitiram contatar com outros pais e mães conselheiros escolares, titulares e suplentes, não presentes na reunião inicial. Essa foi uma ação prioritária, que contou com o apoio do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza.

A capilaridade da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação foi se construindo gradativamente, com significativo papel do Grupo Articulador que, mesmo constituído informalmente e sem recursos financeiros, assumiu o propósito de expandir e dar vida ao movimento. Para isso, a mobilização aconteceu por Regional, gerando plenárias distintas. Em atendimento a esse propósito, o primeiro encontro aconteceu no âmbito da Secretaria Executiva Regional II, quando 184 pais mães de alunos matriculados nas 20 escolas e oito creches sob responsabilidade do Distrito de Educação dessa Regional apresentaram e discutiram também com a Secretária de Educação o diagnóstico das escolas e da educação pública municipal de Fortaleza.

A pesquisa documental, que antecedeu a elaboração deste projeto avaliativo, aponta como aspectos norteadores da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação a participação, o compromisso coletivo, a qualidade social da educação e a cidadania, que se perfazem também na interlocução com outras instâncias e órgãos, como: Comissão de Educação; Cultura; Desporto e Lazer da

⁴⁷ Na rede municipal de ensino de Fortaleza não há um dia unificado para a eleição dos conselheiros escolares, cabendo a cada escola seguir o que está posto em seu Regimento e no Estatuto do Conselho Escolar, respeitando o tempo de gestão de dois anos.

Câmara Municipal de Fortaleza; Conselhos de Controle Social (FUNDEB, CMAE, CME); Ministério Público (Promotoria de Educação) e Secretaria de Direitos Humanos.

Em sua dinâmica e movimentação, a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação está configurada com malhas em todas as Regionais. Cada Grupo Articulador Regional mobiliza e promove plenárias em que são apresentadas e discutidas questões a partir da observação dos familiares dos alunos das escolas públicas municipais de Fortaleza.

Os conflitos e as semelhanças que emergem desses olhares assumem, *a priori*, caráter de denúncia para posteriormente manifestar-se por meio de propostas. Os seis grupos articuladores se reúnem mensalmente e condensam em um só documento as impressões e proposições que serão, posteriormente, discutidas com a Secretaria Municipal de Educação, em periodicidade bimestral. Paralelamente a essas reuniões, anualmente, acontecem quatro encontros de formação promovidos pelo Grupo Articulador, cujas temáticas são deliberadas coletivamente, organizadas e desenvolvidas por comissão específica, de acordo com as demandas das pautas regionais.

Diferente da lógica dos Conselhos Escolares, a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação não tem uma institucionalidade, ou seja, não possui mecanismo institucional que a assegure como instância de participação na gestão da educação, o que pode, futuramente, colocá-la em situação de fragilidade caso venha a desmobilizar-se. Porém, essa fragilidade não se constitui em descaracterização e empecilho para a participação, haja vista a capilaridade que ela comporta. Chegamos então à outra questão a ser investigada nesta pesquisa: pode-se, então, inferir que seria a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação uma nova institucionalidade expressa nela mesma, por meio de reconhecimento político e social? Nesse contexto, ela começa a aparecer e a ter legitimidade política também quando indica representantes para diversos conselhos de controle social e para os fóruns, que subsidiam a construção dos planos municipais nas diversas temáticas da gestão pública, como a de Direitos Humanos.

A opção pela não existência de uma sede que a abrigue afirma o compromisso de ser um movimento itinerante e atuar, *in loco*, na educação em toda a cidade. Mesmo não estando juridicamente estruturada, ou seja, não tendo estatuto

nem registro cartorial, possui diretrizes internas que sistematizam sua organização e seu funcionamento, inclusive com calendário de reuniões e planejamento semestral.

5.1.1 O perfil

A Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação se auto define como um movimento que tem como propósito contribuir para que a rede municipal de ensino de Fortaleza ofereça uma educação de qualidade para as crianças, jovens, adultos e idosos, que fazem uso da educação pública. De acordo com a Senhora C e o Senhor M, respectivamente,

a Rede de Pais é um movimento de pais de alunos da escola pública de Fortaleza que agrega pais e mães, e tem o objetivo, na verdade, de agregar e de mobilizar a participação efetiva de pais e mães de alunos. Lógico, defendendo o que a gente prima, o que a gente acha que é a qualidade da educação. Que passa por uma boa merenda, que é um prédio, um equipamento descente, pra que os meninos possam estar lá com dignidade e aprendam com bons professores em um ambiente agradável. Só assim mudaremos a realidade atual. (Senhora C)

A Rede é um movimento que junta pais para melhorar a educação. Ela é viva e atuante. É feita por pessoas que têm um ideal comum: melhorar a educação de todos, não só dos seus filhos. São os pais juntos discutindo a educação da nossa cidade e lutando para que os filhos aprendam a ler e escrever sem sofrimento. (Senhor M)

Mas quem são esses sujeitos que participam da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação? A RPMQE é composta por pais, mães e responsáveis por alunos, que estão ou já estiveram matriculados na rede municipal de ensino de Fortaleza, que, mesmo não tendo filho em escola municipal, permanecem envolvidos e com significativa participação, como expressa a Senhora AAS, ao se referir à composição da RPMQE:

E nós temos também os participantes assim antigos, como o seu Valter, um senhor que participa muito com a gente. Ele não tem mais nem filho nem neto na rede pública, mas ele é assim muito atuante de lutar pelos direitos da educação. E ele é uma pessoa que nos ajudou muito a mobilizar, a formar os grupos, a lutar pela educação. (Senhora AAS)

Ao final do ano de 2012, a Rede tinha 2009 pais cadastrados, com maior concentração nos territórios da Regionais II e VI. Essa realidade se explica pelo fato da primeira destacar-se por ser o “berço” do movimento de pais, que nasceu no bojo

das lutas comunitárias por equipamentos escolares na área do Caça e Pesca, no Bairro Praia do Futuro II, e a segunda, apesar de dificuldades iniciais de mobilização, superou as adversidades e diferencia-se pelas forças do Grupo Articulador e a presença de pessoas com atuação efetiva em diversos movimentos sociais, como aprofundarei em outro tópico.

Na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação percebe-se a forte presença feminina. Há a predominância de 75,6% de mulheres em detrimento a apenas 24,4% de homens cadastrados. O universo que compõe a RPMQE é eclético no que se refere à participação em instâncias colegiadas, em especial, com vivência no Conselho Escolar, sejam atuais conselheiros ou aqueles que não mais participam desse colegiado, que se soma às pessoas que não se experienciaram nessa instância de fomento à gestão democrática da escola.

A proporcionalidade em relação ao gênero se reafirma quando considerado que 20,7% dos participantes são conselheiros escolares, dos quais 76,5% são mulheres e 23,5% homens. Predominantemente, os que compõem os grupos articuladores não são alheios à participação no Conselho Escolar, atingindo o percentual de 98,0%, em que, também, a presença masculina é tímida, tendo apenas os Grupos Articuladores das Regionais II e I integrantes masculinos. Esses dados referentes aos grupos articuladores se contrapõem, em parte, ao quantitativo de cadastrados por Regional, em que a Regional II aparece com 55,0% e a Regional VI com 40,0%, apresentando-se como os dois maiores percentuais.

Apresenta-se, também, uma concentração referente à faixa etária, haja vista que a participação de pessoas com idade de 35 a 54 anos, representa 65,8%, estando os jovens na faixa de 18 a 24 anos com apenas 7,3% de inserção na RPMQE. Ressalte-se que, mais uma vez, a presença feminina é destacada, pois esse componente jovem é formado 100,0% pelo sexo feminino. É visível nos encontros de formação a baixa presença do público mais jovem, bem como na própria composição dos grupos articuladores, quando apenas um integrante tem 24 anos e os demais têm idade superior a essa.

No tocante ao número de filhos, a pesquisa aponta que 30,5% do público pesquisado tem um filho matriculado em escola da rede municipal de ensino de Fortaleza e dois ou três filhos, respectivamente, 28,0% e 20,7%. No entanto, ao se observar que 7,3% não têm filhos na escola se pode inferir que não são pais e sim responsáveis por alunos, podendo ser avós, tios ou responsáveis legais.

No que se refere à idade do filho mais novo, 26,8% tem pelo menos um filho na faixa de 13 ou 16 anos e 12,2% acima de 16 anos, o que indica que, desconsideradas as implicações idade/ano na matrícula escolar, em breve esses pais não estarão mais com filhos matriculados na rede municipal de ensino, pois terão concluído o Ensino Fundamental. No entanto, considerando o possível tempo de permanência em escolas municipais, 50,1% têm filhos na faixa de 1 a 10 anos, o que pode reforçar a necessidade de permanência na RPMQE.

O acompanhamento à vida escolar dos filhos é temática pertinente nas reuniões de mobilização e nas formações, conforme expressa a Senhora C quando menciona qual é a missão da RPMQE:

[...] a Rede tem essa missão de sensibilizar, de acolher o pai, de trabalhar essa questão da participação na vida escolar das crianças e do adolescente. A Rede tem essa missão, de na verdade de tá contribuindo e tá, digamos assim, despertando esse interesse e essa noção, enfim, de que ele possa compreender determinadas coisas. A Rede ela tem essa missão de, digamos assim, politizar educacionalmente os nossos pais que estão na Rede. (Senhora C)

No entanto, é reconhecido que o tempo é um fator que pode dificultar não só a participação na RPMQE, mas também na frequência de idas dos pais à escola e a participação na vida escolar dos filhos. Nesse sentido, 37,8% de pais afirmam que diariamente estão na escola. Mesmo reconhecendo que ir à escola não significa que esse pai assuma uma postura participativa mais ampla, a frequência a qual vão até a escola é um indicativo para a relação escola-família. Esse percentual supera os que têm frequência semanal e quinzenal, que somados atinge 20,7%. Se considerarmos a idade do filho mais novo, podem ser pais que, por terem filhos menores, necessitam de acompanhante que os levem para a unidade escolar. A frequência mensal se apresenta com 29,3%, a bimestral 4,9% e nenhuma 3,7%, que indica 37,9% não mantêm contato presencial com a escola do filho. O Senhor PP justifica sua não ida à escola por atribuir esse papel à esposa, conforme depoimento a seguir:

Eu vou para a escola dos meninos quando tem alguma festa que convidam os pais. Eu não tenho tempo para ir mais vezes, deixo isso pra minha patroa (a esposa). Ela deixa os meninos e passa um bom tempo lá conversando com a diretora e as professoras. Todo dia traz uma novidade. Eu não preciso ir, pois ela me conta tudo. (Senhor PP)

Diferente do Senhor PP, o Senhor S, pai de três crianças não se contenta com as adversidades cotidianas de um trabalhador e organiza o tempo com vistas a dividir as responsabilidades com a esposa:

Eu queria ir mais vezes, mas não posso. A M. deixa os meninos depois do almoço e eu pego no final da aula. Quando chego na escola, as vezes, só está o porteiro, mas quando está a diretora a gente conversa. Na semana passada, eu até ajudei a consertar um ventilador que não estava funcionando. Os meus gêmeos estavam reclamando muito do calor e reclamei para a diretora. (Senhor S).

O perfil econômico familiar dos participantes aponta que 45,1% recebem mensalmente até um salário mínimo. Foi detectado que com mais de um salário mínimo até dois salários mínimos, encontram-se 32,9% e apenas um se situa na faixa de três a quatro salários mínimos. São pessoas que lutam com dificuldades para sobreviver e dar uma vida digna para seus familiares, conforme afirma a Senhora X: “a escola é muito importante. Eu não queria que meu filho continuasse sofrendo como eu sofro. Eu quero que ele tenha um bom emprego e ganhe bem”.

Com relação à situação de empregabilidade, 64,6% tem emprego. Atinge o percentual de 74,4% as pessoas que trabalham oito horas por dia e 11,6% as que permanecem 12 horas em atividades profissionais. Considerando o gênero feminino, 85,7% trabalham oito horas diárias e 7,1% possuem carga horária de 12 horas. Os homens que trabalham oito horas diárias correspondem 53,3%. No entanto, 20,0% tem jornada diária de trabalho de 12 horas, apresentando um mesmo percentual de 6,7% para três, seis, nove e dez horas de permanência no trabalho. Diante desse contexto, o fator tempo se constitui em empecilho para uma participação mais constante na RPMQE, como afirma a Senhora M. A.:

No início a minha participação foi 100%, mas atualmente ficou muito difícil devido à carga horária do meu trabalho e ao tempo que tenho de me dedicar aos estudos. Fica difícil porque não trabalho nem estudo perto de casa e antes de ir para as reuniões tenho de ver as coisas lá em casa. (Senhora MA)

A escolaridade é outro aspecto que delinea a Rede. O Ensino Fundamental contempla a formação de 57,4% dos pais, mães e responsáveis por alunos em contrapartida aos 30,5% com Ensino Médio, 8,5% com Ensino Técnico ou Superior e uma mãe com pós-graduação. A formação superior possibilita a presença

de pedagogos, administradores e historiadores, dentre outros profissionais, principalmente, inseridos nos grupos articuladores.

A Senhora C, integrante do Grupo Articulador e liderança da RPMQE, expressa: “a minha vida é essa, lutar pela educação, pelas escolas e trabalhar junto. Hoje eu sou avó, meus filhos estudam, trabalham, mas eu não tenho outro objetivo, é a educação.” Esse propósito fez com que ingressasse no Curso de Pedagogia, com o intuito de aprofundar os conhecimentos e melhor compreender os processos educacionais. Nesse sentido, acrescenta:

[...] eu queria fazer Serviço Social. Era minha paixão. Ainda é, não vou dizer que não é não. Quem sabe eu ainda faça, não sei. [...]. Mas aí com toda essa luta pela educação, esse envolvimento, essa coisa que me apaixona, eu digo não. Eu tenho que fazer Pedagogia. (Senhora C)

A RPMQE se mobiliza e se articula por meio de diferentes estratégias, conforme o destinatário e utiliza-se de várias formas de comunicação. Os telefonemas e os contatos presenciais se apresentam como a estratégia de comunicação mais utilizada internamente na RPMQE, com 45,1% se utilizando de uma delas e 30,5% utilizando as duas, em detrimento da utilização de outras, como e-mail.

Contraditoriamente à renda familiar apresentada, 47,6% tem computador em casa, mas parece fazer pouco uso dele, seja pela cultura comunitária de se estar junto presencialmente ou pela dificuldade e limitações em ter internet em casa. No entanto, há os que se utilizam dos serviços de *lan house* para realizar, principalmente, as mobilizações:

A gente mobiliza como pode. Vai na casa de um, “abarca” a outra na rua, na igreja. Eu mesmo já fui várias vezes para a lan house passar e-mail convidando as pessoas, convidando outras mães. Se elas têm email devem usar, né? (Senhora B, mãe de aluno)

A comunicação se processa por múltiplas estratégias e objetivos. Internamente, conforme o apresentado no parágrafo anterior tem mais o intuito de convocação, de mobilização, na medida em que objetiva convidar para participar de reuniões e encontros de formação. Já a comunicação externa com a sociedade em geral, governo e demais instâncias, fazem uso de outras estratégias, como: reunião com gestores públicos; blog; perfil nas redes sociais; relatórios diagnósticos e

propositivos; manifestos impressos como carta aberta; carta de repúdio; carta de compromisso. Nos encontros de formação e reuniões nas escolas distribuem e trabalham a cartilha disponibilizada pelo Ministério da Educação, “Como os pais devem acompanhar a vida escolar de seus filhos” ou “Nenhuma criança brasileira vai crescer sem saber ler ou sem gostar de ler”.

A escola é a maior referência, a porta de entrada na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, na medida em que quase 50,0% dos pais tomou conhecimento da RPMQE por meio da escola, seja nas reuniões ou divulgações no pátio antes do início das aulas ou nos Encontros Municipais de Formação dos Conselheiros Escolares, que apresenta índice de 14,6%, estando em terceiro lugar, após os que afirmam ter tomado conhecimento da RPMQE através de amigos (18,3%). Algumas mães, no entanto, demonstram insatisfações sobre a relação escola e pais, como expressa a Senhora CM:

Algumas escolas não querem nem saber da Rede de Pais. Somos muito mal recebidas. É como se mãe e pai não pudessem entrar na escola porque vão atrapalhar. A própria diretora bota cara feia e os professores também não gostam, mas eu vou. Eu tenho o direito de ver como está minha filha.
(Senhora CM)

As discussões sobre essa relação fazem parte das reuniões do Grupo Articulador. O direito à participação é destacado pelo Senhor EM, articulador da RPMQE, quando tece críticas à postura da escola por meio do resgate de aspectos da relação escola-família.

Sempre fomos questionados pelos gestores escolares por não fazermos parte da vida escolar dos nossos filhos. Não porque não queríamos. Mas porque não nos era dado a chance de participar, opinar e questionar. A escola sempre se fechou quando o assunto era acompanhar ou questionar algo que viesse de encontro com suas ações. Quando éramos chamados para as reuniões, sempre era para assinar boletim e ouvir reclamações dos nossos filhos. Hoje, com a Rede de Pais, queremos ser parceiros da escola por acreditarmos que só vamos obter bons resultados e um ensino de qualidade se nos unirmos com o mesmo objetivo. A educação é feita com a participação de todos: escola e família. (Senhor EM)

Embora se encontre ainda depoimentos que relatam preconceitos quanto à participação dos pais na escola, as observações e as falas de outros pais expressam uma visão mais positiva da relação família-escola, como afirmam a seguir: “Os pais precisam estar mais presentes na escola para acompanhar melhor a

educação, para observar as dificuldades e construir juntos, família e escola, uma educação de qualidade”. (Senhora N). Observemos o outro depoimento:

Um dia a escola fez uma palestra da Rede de Pais na escola por causa da violência e meu filho tinha sofrido ameaça por alunos. Depois, fiz meu cadastro e fiquei participando e amenizou muito a violência na escola. Eu fui voluntária para ajudar no recreio. Eu contribuí com a escola e a escola também me ajudou. (Senhora SM)

Em entrevista a um veículo de comunicação, a Senhora AAS, integrante do Grupo Articulador, revelou que existe a dificuldade ainda grande de conseguir conscientizar alguns pais de alunos, diretores e coordenadores de escolas sobre a importância da RPMQE, conforme expressa:

Algumas pessoas ainda resistem em não nos aceitar, em não entender nosso movimento. O maior trabalho é fazer com que elas entendam que somos parceiros da escola para ajudar na educação dos nossos filhos e termos uma educação de qualidade, direito nosso. Porém, isso só pode acontecer se os pais participarem ativamente deste processo e as escolas acolherem a Rede. As escolas precisam compreender a gente. (Senhora AAS)

A história de vida dos pais reflete no modo de inserção na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. No Grupo Articulador há a concentração de pessoas com vivência política em movimentos sociais, pais e mães que, ao passarem por grandes dificuldades, estão ou estiveram atuantes nas lutas comunitárias, principalmente, às relacionadas à garantia de direitos, como moradia e educação.

Nos grupos articuladores das Regionais II e VI, as lideranças apresentam histórias de vida com algumas especificidades e semelhanças. A Senhora C e a Senhora AAS, lideranças também nas comunidades onde residem, têm uma vida marcada por necessidades vitais, onde a educação escolar e familiar se apresenta de forma enfática:

A minha história de vida não é muito diferente de muitas pessoas. Eu fui uma criança que teve os pais separados, quando eu ainda era criança, tinha mais ou menos sete anos de idade. A dificuldade era muito grande, minha mãe trabalhava em casa de família lavando roupa e assim tinha muitas dificuldades para criar três filhos. Então, eu fui morar com um casal, fui morar com uma família, que eram meus padrinhos de batismo, pra poder ter a oportunidade de estudar. Aí fui morar com eles e fiquei uma boa parte da minha vida morando com eles e estudando. Na adolescência voltei pra casa da minha mãe, não queria ficar mais na casa dessa família. [...] e aí eu não

tinha terminado ainda o Ensino Fundamental, me apaixonei com dezesseis anos e dessa paixão eu tive um filho. Tive um filho, acabei não ficando com esse amor da minha vida, a gente separou, enfim. Tinha um filho, não tinha mais condições de voltar a estudar porque tinha um filho, então eu fui trabalhar em casa de família, pra poder sustentar o meu filho. E aí parei os estudos. [...] E aí eu tive outros filhos e aí fui deixando os estudos pra trás e fui trabalhar e fui criar os filhos. Enfim, achei que não era uma hora, mas não era uma desistência. Naquele momento eu não podia deixar os meus filhos pra estudar, pra fazer outras coisas. (Senhora C)

Eu sou daqui da Fortaleza, nasci aqui no bairro do Mucuripe. Estudei a minha vida toda na escola pública. Estudei na Escola Estadual João Nogueira Jucá, terminei o Ensino Médio na Escola Justiniano de Serpa, uma escola também estadual. E a minha trajetória foi assim, eu morava numa área que não era própria. Então assim, quando nós terminamos os estudos, a gente começou a trabalhar, pela necessidade, pois sou filha de pescador e minha mãe era costureira. E nós começamos a trabalhar, aí houve uma grande limpeza na cidade, abrir as ruas, e a nossa rua foi tirada. Então, foi aí que nós mudamos pra esse local que hoje é a Escola Frei Tito, que é no Caça e Pesca. Lá quando nós chegamos não tinha nada, só tinha as casa e movimento de barraca de praia. E com a grande necessidade, eu já tinha meus filhos, eu já era casada e tinha meus filhos pequenos. Não tinha condição de manter eles numa escola particular. (Senhora AAS)

Esses depoimentos, apesar de terem contornos diferenciados, situam a educação como um valor que deixa marcas na trajetória de ambas, tanto que a primeira, superando adversidades, atualmente, ingressou no Curso de Pedagogia e a segunda concluiu esse curso em 2012. No entanto, o aspecto congruente de suas histórias de vida está nas lutas coletivas pela melhoria de seus territórios e da coletividade onde vivem:

Fui morar numa comunidade lá em Messejana, [...] e então eu comecei a me envolver com as lutas por moradia, pois não tínhamos casa própria. [...] E aí foi lutar pra que a gente tivesse uma casa decente. E a gente precisava, na época, se organizar e criar uma associação. Nós nos organizamos, com uma comissão provisória, começamos a discutir com os membros da comunidade, pra que a gente pudesse reivindicar na prefeitura uma construção em regime de mutirão ou outras coisas, a gente precisava se organizar. A gente se organizou, criamos uma associação. E aí a gente conseguiu com a prefeitura a construção pra trezentas e cinquenta casas na época. E aí pra gente foi uma grande vitória e nós colocamos o nome de Nova Conquista, a terra lá. Então a gente ficou lá e aí fomos lutar por pavimentação. [...] Então quando eu entrei na Associação eu gostava daquilo, eu gostava de estar com as pessoas ali, eu gostava de tá reivindicando melhorias pras pessoas. Em virtude de problemas conjugais tive de vender a casa aí fui morar numa comunidade, no Bom Jardim, que se chama Alto da Paz. Uma comunidade muito carente, com muitas dificuldades e eu com seis filhos pra criar. Lá onde eu fui morar era uma casa bem simples... E aí eu me inscrevi nessa nova etapa de construção de moradia, fui contemplada e no regime de mutirão, trabalhei no mutirão carregando tijolo, construí a casa e estou até hoje. Quando nós chegamos aqui no Barroso, isso em 2000, não tinha escola. Os nossos filhos estudavam em uma escola em uma comunidade bem distante. A gente tinha que passar pelo antigo aterro sanitário, todo cheio de mato e tudo,

muitas vezes encontrava tarado no meio do caminho, molestando as crianças, nu, enfim. [...] E aí, a gente precisa lutar pra reivindicar uma escola mais próxima pros nossos filhos. E a comunidade se articulou, mobilizou a imprensa e fez vários movimentos até que consegui a doação de um terreno do Estado para o município. Aí começou a construção da escola, isso no meio do ano de 2000, mais ou menos. E era um ano eleitoral e no final do ano a escola parou. E aí quando a obra parou a gente ficou preocupada. Puxa vida, em pleno final do ano, perto do final do ano letivo, a gente queria a escola pros nossos filhos e não acontece. E aí foi outra luta. [...] Então a gente disse vamos reivindicar os direitos dos nossos filhos. Então começamos a chamar as mães pra discutir a questão da construção da escola e aí começamos a fazer movimentos em frente à escola. Movimentos esses chamando órgãos de defesa da criança e do adolescentes, órgãos de defesa da educação, a imprensa, Conselho Tutelar. E cada vez que a gente chamava esses grupos, essas pessoas, a gente fazia um movimento em frente à escola. E aí a prefeitura disse que não tinha pressa pra terminar a escola porque não tinha demanda, não tinha aluno suficiente pra abrir aquela escola às pressas. [...] Então vamos comprovar que tem demanda e passamos uma semana num alpendrezinho, num prediozinho lá em frente à escola, disputando com o cara que matava as galinhas lá e a gente sentada e cadastramos os meninos. A gente conseguiu provar que existia demanda. Na época nós cadastramos pra essa escola mil trezentos e poucos alunos que estavam fora de sala de aula. Com toda essa luta a gente conseguiu que a obra fosse retomada. Com muita luta, com muita reivindicação. E as mães muito unidas, a gente criou um grupo que começou a se chamar de Movimento de Mães pela Educação no Barroso. (Senhora C)

Quando nós chegamos lá (na comunidade do Caça e Pesca) não tinha nada, só tinha as casa e movimento de barraca de praia. Eu já era casada e tinha meus filhos pequenos. Não tinha condição de manter eles numa escola particular. [...] E a gente começou a se reunir com o pessoal, com o povo e questionar porque é que a gente tinha uma população já tão grande e nós não tínhamos uma escola naquele bairro. E começamos a lutar pela escola, se juntamos com outras lideranças também do bairro. E toda vida eu fui metida assim com as lideranças, eu me metia com os grupos, queria saber o que era que tava acontecendo ali. E muito abertamente brigava com os barraqueiros quando não queriam deixar a gente também trabalhar nas barracas deles. E nasceu o movimento de lutar pela nossa escola. Então a gente cadastrou muitas crianças [...] para comover a Secretaria (de Educação) Como tinha muito terreno sem nada, a gente achava que tinha que construir uma escola lá. Aí começou o nosso movimento, fomos pra Secretaria, levamos a demanda e começamos. E aí começou a construção da escola. A construção da escola, ela começou em um ano, 94 e 95, 1995 ela já foi inaugurada. Então assim, ela começou com a matrícula de quatrocentos e poucos alunos, que era a demanda que tinha lá na Pré-escola até o 5º ano. Mas aí quando a escola começou a gente sentiu outra necessidade. E quando esses meninos terminassem o quinto ano? Mesmo sofrimento, nós não tinha transporte escolar. Isso aí também é um grande avanço, que nós não sabíamos que nossos filhos tinham direito ao transporte escolar. Foi nessa gestão de 2005 a 2012, da prefeita Luizianne, que a gente descobriu que tinha o transporte escolar e a Secretaria junto com a prefeita tomou posse e fez valer esse direito. Quando a gente matriculou esses meninos no Frei Tito, a gente tinha menino de seis, sete anos que nunca tinha estudado. Pra entrar na Educação Infantil não tinha condição né. [...] Então a escola não dava, então a gente teve outra demanda e fomos de novo à procura da Secretaria e a procura do Governo, da Prefeitura. E foi aí em 2001 que a nossa escola foi expandida. Ela tinha oito salas de Fundamental e duas salas de Educação Infantil. Hoje ela tem vinte e duas salas de Fundamental e o complexo de Educação Infantil é do

lado, tanto terreno que tinha lá. E aí eu comecei a me envolver, trabalhei muito, fiz muita matrícula, ajudei os novos diretores que chegaram lá, não tinha cadeira, a gente que arrumava na comunidade e dava até de comer aos diretores, a gente dava porque eles passavam o dia lá. As salas, elas eram superlotadas, a gente sentia a dificuldade dos professores também com as crianças. Porque era superlotado? Porque a gente não queria deixar nenhum fora. Depois fizemos um movimento para matricularmos pais à noite pra estudar, pra terminar seus estudos e conseguirem acompanhar a educação de seus filhos e ter um emprego, pois a região turística exigia o mínimo de formação para se ter um emprego. (Senhora AAS)

Os depoimentos revelam histórias de lutas que permeiam os integrantes da RPMQE, prioritariamente, os que se inserem no movimento com maior determinação e com mais consciência política de uma realidade que necessita de transformações. São lugar comum as mobilizações para a garantia do direito à educação, quando tencionam o Governo para a construção de escolas nas comunidades onde residem. Outros integrantes dos grupos articuladores, como a Senhora IM, integrante de associação de artesãos; a Senhora V., inserida na luta pela garantia de direitos das pessoas deficientes; e o Senhor E., envolvido na associação de moradores, entre outros, também atuam como membros de diversos movimentos sociais.

Com base na forma de estar na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, a Senhora MJ, não integrante do Grupo Articulador, destaca a atuação dos que compõem os grupos articuladores como uma diferença em relação aos demais membros. Assim, ao se referir às mães que compõem esses grupos afirma que:

Elas são mais danadas. As meninas correm atrás e conseguem. É a vontade delas, que leva a Rede. A gente vê como elas vibram pela Rede e querem cada vez mais que os pais cheguem juntos. Acho a presença da A. A. e da C. muito importante. Elas são o nosso referencial. (Senhora MJ)

Os dados e informações expostas neste tópico são parte do processo de construção do perfil da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. A caracterização dos sujeitos que participam da RPMQE se apresenta como primeira dimensão, que contribui para tipificar formas de inserção desses pais, mães e responsáveis, em Centro e Periferia.

A caracterização apresentada nos oferece elementos para visualizar que se encontram no Centro pessoas com idade superior a 35 anos, em grande maioria mulheres, com participação em outros movimentos sociais. Essas pessoas

compõem os grupos articuladores e servem de referência para os demais participantes da RPMQE. A formação é uma preocupação para esses sujeitos, com significativa parcela com graduação ou inserida em processo de obtenção de diploma superior.

A Periferia é mais heterogênea no que se refere à idade e composição, mas praticamente ausente de sujeitos com formação superior. São pais, mães e responsáveis por aluno que não faz muito uso das tecnologias para a comunicação, preferindo o contato presencial e o telefone. A grande maioria possui filhos da escola municipal e, assim como o Centro, comporta pessoas com ou sem emprego. Também o aspecto referente à renda familiar não se apresenta como diferencial entre os dois tipos ideais.

Após conhecer o perfil dos participantes, no próximo tópico apresentarei dados e informações que darão forma à segunda dimensão a ser apontada: a relação entre a Rede e o Conselho Escolar. A construção dessa dimensão também aponta outros caminhos para delinear Centro e Periferia. Portanto, a seguir apresentarei as potencialidades, limites e contradições nos e entre esses dois espaços de participação: a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e o Conselho Escolar, que possibilita compreender como se dá a relação sociedade civil e governo na gestão da educação municipal de Fortaleza.

5.1.2 Entre a Rede e o Conselho Escolar

Neste tópico, abordamos a relação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e o Conselho Escolar, na perspectiva de caracterizar semelhanças, diferenças e potencialidades entre essas instâncias de participação, como percurso para avaliar se e como a RPMQE se configura em outra relação, dentro da questão do Estado Ampliado, permitindo um avanço democrático da sociedade civil na configuração de outra institucionalidade, mais aberta, mais dinâmica e mais autônoma.

Tanto o Conselho Escolar quanto a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação são instâncias de participação, espaços diferenciados onde se pratica o exercício da cidadania, na perspectiva de concretizar a qualidade da educação, por meio da gestão democrática.

A Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação é um movimento que eclodiu da mobilização do segmento Pais do Conselho Escolar. No entanto, não se visualiza uma relação de dependência orgânica entre as duas instâncias, mas de solidariedade e desejo de ampliação da participação do segmento Pais, seja para fortalecer o colegiado ou com o intuito de fazer com que, conscientemente inseridos no Conselho Escolar, estejam mais próximos da escola e possibilitem mobilizar mais pais para se agregarem à RPMQE. No blog da RPMQE, a interface entre essas duas instâncias de participação se encontra em destaque ao expor o que “a Rede de Pais são pais e mães se qualificando para aprimorar o diálogo com o Conselho Escolar, com foco na qualidade da educação pública.”. Na afirmação da Senhora MG, mãe de aluna do 6º ano, a perspectiva não está unicamente no diálogo com o Conselho Escolar, mas na participação dos pais nesse mecanismo de gestão democrática da escola: “[...] a Rede de Pais e o Conselho Escolar caminham juntos. A Rede faz com que os pais tenham mais prática para participar do Conselho Escolar”.

Um movimento de pais pela qualidade da educação pública vem se construindo bem antes do ano de 2007, data atribuída à criação da RPMQE, haja vista que aquelas mães que, na reunião com a Secretária de Educação assumiram para si a responsabilidade de coletivamente expandir e movimentar a RPMQE, já se articulava com outras famílias, em suas comunidades, para discutir a educação expressando assim a necessidade de família e escola caminharem mais integradas.

Quando a Prefeitura inaugurou a escola, em 1995, no ano seguinte nasce aquela lei que é pra ter os Conselhos Escolares. E aí eu entro como representante dos pais no Conselho. Muitas vezes as pessoas me humilhavam, diziam que eu não tinha que estar falando nada. Que eu não entendia de educação. Isso foi uma provocação e como eu era conselheira tinha “autoridade” (risos) para falar da educação com outros pais. A gente se reunia e discutia educação, a gente dizia o que tava faltando. O que a gente queria era que nossos filhos tivessem uma escola boa, com qualidade. Não era por serem filhos de pobres que a educação devia ser diferente da escola privada. E eu levava o que a gente discutia para o Conselho Escolar. Foi difícil a escola aceitar nossas opiniões, mas insistimos, fortalecemos os encontros com a comunidade até que a escola passou a nos ver de outra forma, como parceiros. [...] Hoje não estou mais no Conselho Escolar, mas não consigo mais ficar longe da educação e é na Rede de Pais que continuo a defender nossos direitos e o direito à educação. (Senhora AAS)

Desde seu início, a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação esteve muito próxima ao Conselho Escolar. No ano de 2007, eram unicamente os

pais conselheiros escolares que articulavam o movimento. Hoje, esses pais constituem o Grupo Articulador Geral e não mais participam do colegiado da escola, seja por terem esgotado a possibilidade de uma nova gestão, atingindo os quatro anos consecutivos como conselheiros, ou pelo fato de não mais terem filho em escola municipal, como afirma o Senhor V, pai de ex-alunos da rede municipal de ensino:

A Rede é um movimento que se preocupa com a educação. Não é só se preocupar, é também discutir, ir lá olhar e levar o problema para as autoridades. Quando eu era conselheiro eu também era muito ativo na escola. Depois que conheci a Rede de Pais eu vi que a gente pode muito mais. Mesmo sem ter mais filho estudando eu participo das lutas da Rede, vou às reuniões. (Senhor V)

Assim como o Conselho Escolar, a Rede de Pais e Mães se define como um mecanismo de ação coletiva para ampliar a participação da comunidade na escola.

A Rede de Pais é um movimento organizado pelos pais e mães de alunos da rede de ensino público municipal, criada a partir dos Encontros dos Conselhos Escolares de Fortaleza, que surge com o objetivo de incentivar pais, mães e sociedade civil organizada para, de forma mais concreta, acompanhar o processo educacional nas escolas públicas e fiscalizar suas ações contribuindo para o desenvolvimento de um novo modelo de ensino que atenda nossos jovens, crianças e adolescentes em seu desenvolvimento educacional. (Blog da RPMQE)

No ano de 2012, havia 282 Conselhos Escolares na rede municipal de ensino de Fortaleza, com dois representantes de pais em cada, um titular e um suplente. Se tivermos como parâmetro que o mandato desse pai no Conselho Escolar é, inicialmente, de dois anos, podendo ser reeleito por igual tempo (o que habitualmente acontece) teríamos uma gestão de quatro anos, quase a temporalidade total do recorte desta pesquisa avaliativa. Com 2.009 cadastrados até 2012, o máximo que poderíamos ter seriam 564 pais conselheiros na RPMQE, titulares e suplentes, ou seja, em torno de 28% do total de participantes. Isso considerando que, provavelmente, o número de ex-conselheiros correspondente às gestões no Conselho Escolar anteriores ao tempo desse recorte pode ser bem pequeno em razão da própria mobilidade, da mudança para outras redes de ensino (estadual e privada), que acontece, principalmente, quando há paralisações dos docentes, como nos anos 2007 e 2008. Com base nessa ótica, não faz mais sentido

afirmar que a Rede é composta unicamente por pais conselheiros escolares, mas sim, também por aqueles que vivenciaram a experiência no colegiado e os que ainda não tiveram essa participação. No entanto, é marcante nos grupos articuladores a presença de pais, que já participaram do Conselho Escolar, como já explicitamos anteriormente.

A Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação apresenta índice de 20,7% de pais que são conselheiros escolares. O perfil desses pais se caracteriza por 82,4% estar na faixa de 35 a 54 anos, bem como 35,3% tem o grau de instrução equivalente ao 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, e a mesma quantidade, 35,3% com o Ensino Médio concluído. Importante destacar que dos conselheiros atuais, 58,8% já foram conselheiros anteriormente, e apenas 17,6% estão no Conselho Escolar pela primeira vez. Isso sinaliza que a experiência no Conselho Escolar pode contribuir para uma participação mais ativa na RPMQE devido às formações recebidas e ao tempo de atuação na realidade escolar. No entanto, há determinantes e condicionantes, como o pouco tempo disponível e a imposição para estar no Conselho Escolar, que minimizam a participação. Some-se a isso a situação de empregabilidade desses pais, que indica 52,9% com um emprego/trabalho remunerado, sendo 66,7% trabalhadores com jornada de 8 horas diárias.

A maior predominância geográfica de pais cadastrados situa-se nas Regiões II e VI, territórios que se destacam pela diversidade de estratégias de mobilização e histórias de lutas comunitárias. Na Região II foram entrevistadas 43,9% e, deste índice, 29,4% são conselheiros escolares. Já na Região VI foram entrevistados 36,6% do público pesquisado, dos quais 47,1% são conselheiros escolares.

É relevante e destacada a articulação da RPMQE com o Departamento de Gestão Escolar das Regionais, responsável pelo acompanhamento aos Conselhos Escolares. A conselheira escolar e integrante da RPMQE Senhora V comenta a necessidade dessa articulação não só na perspectiva de impulsionar e ampliar a RPMQE, mas, também, no sentido de contribuir para fortalecer a participação dos pais no colegiado da escola, como também afirma a Senhora MG.

A gente mantém diálogo e conta com a ajuda dos Distritos de Educação. Inclusive, nas Regionais, a gente desenvolve projetos em parceria. Nós mobilizamos os pais, agora, para discutir como diminuir a violência nas

escolas. Ela é um problema social que atormenta a aprendizagem das crianças. Então, como nós pais podemos contribuir com a escola para diminuir essa violência? [...] Todos juntos, Rede e Distrito, vamos para a escola, conversamos com o Conselho Escolar e nos reunimos com os pais daquela escola para ver o que pode ser feito, com cada um assumindo responsabilidade. (Senhora V, Grupo Articulador)

Um dia a escola fez uma palestra da Rede de Pais na escola por causa da violência e meu filho tinha sido ameaçado por alunos. Foi aí que pude conhecer melhor a Rede. Depois, fiz meu cadastro e fiquei participando e amenizou muito a violência na escola. Eu fui voluntária para ajudar no recreio. (Senhora MG)

A educação pública está presente na história da grande maioria dos conselheiros escolares que estão na RPMQE. O índice dos que estudaram em escola pública atinge 82,4% em contrapartida a apenas 5,9%, que teve educação escolar em Instituição Privada, e a 11,8%, que estudaram em ambos os tipos de Instituições. Os dados inferem que essas pessoas, por terem também outro tipo de experiência na escola pública, como estudantes, poderiam estar mais sensibilizadas e motivadas a participar de movimentos, que objetivam zelar pela qualidade da educação nessa instituição. A rigor, percebe-se ainda uma postura revestida de acomodação ou sentimento de incapacidade em contribuir para a transformação da realidade educacional, que pode também ser atribuídas ao fato de algumas escolas ainda desenvolverem práticas que inibem ou não favorecem a participação.

A Senhora M faz um paralelo entre o Conselho Escolar e a RPMQE: “a Rede é de suma importância, pois somos atuantes e temos autonomia. Já não posso dizer o mesmo dos Conselhos; nem todos são ativos e alguns são totalmente submissos à direção da escola”. Essa visão, no entanto, não é compartilhada pelo Senhora MT, ex-conselheira escolar e membro do Grupo Articulador. Ela se reporta ao Conselho como um espaço de aprendizagens, inclusive de aprendizagem da participação.

O Conselho me ensinou muito e me deu a oportunidade de conhecer mais a escola e, também, participar da Rede, onde conheci outras pessoas que também querem uma escola melhor e mais organizada. Eu era tímida, mal falava em público. Eu tinha era vergonha de falar com as outras pessoas, pra não dizer besteira e rirem de mim. O Conselho me deu muitas oportunidades que hoje eu vejo que me modificaram muito e me tornaram uma pessoa de luta na Rede. Hoje eu sei que nós todos temos responsabilidade com a educação. (Senhora MT)

A preocupação com a qualificação para a participação está presente tanto no Conselho Escolar quanto na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. No último ano, considerando o quantitativo de conselheiros escolares do segmento Pais, 100% participaram das formações promovidas pela RPMQE.

Observam-se contornos semelhantes na organização, escolha de temática e logística para a realização dos encontros de formação, tanto do Conselho Escolar quanto da RPMQR, que ocorrem no âmbito das Regionais ou da cidade. Ambos se organizam a partir de temáticas sugeridas por meio de consulta aos participantes, cabendo à Secretaria de Educação assumir a logística para sua realização, viabilizando aspectos como o local, transporte e alimentação.

É nesse sentido que devemos compreender que o Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza também se constitui em instância, que favorece a participação da RPMQE nas formações dos conselheiros. Desde o ano de 2007 há a disponibilização de vagas nos Encontros Municipais de Formação dos Conselheiros Escolares de Fortaleza para pais que não são conselheiros escolares. Com a participação, prioritariamente, dos grupos articuladores, essas formações se constituem em oportunidade de integração e qualificação para a participação, além de divulgação das duas instâncias de participação, como expressam alguns pais:

Como a gente pode participar? Pra participar a gente tem de conhecer, de saber o que está se passando na educação de Fortaleza e do Brasil. Eu já participei de várias formações da Rede e do Conselho. Faço de tudo para estar em todas. As formações nos ensinam sobre vários pontos da escola e da educação, como sobre os recursos públicos, como a família pode dialogar com a gestão. (Senhora LM)

No início, vou confessar, eu ia para as formações porque lá a gente era bem tratado, com qualidade. Tudo do bom e do melhor. Depois eu fui vendo que se conhecia muita gente, a gente trocava ideias sobre os filhos, sobre a escola e passei a entender que eu precisava estar ali para poder discutir as questões da educação. (Senhor ST)

No primeiro encontro de conselheiros escolares que eu fui eu vi a participação dos pais e mães preocupados com a educação e eu fiquei empolgado e resolvi participar junto com a escola dos meus filhos. (Senhor AC)

A participação em formações com temática pertinente ao Conselho Escolar extrapola os limites de Fortaleza, quando, por duas vezes, a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação foi convidada pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, para

participar do Encontro Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar, que acontece anualmente em Brasília.

No I Encontro, em 2009, foi apresentada a RPMQE, seus objetivos, estrutura e organização. No IV Encontro o destaque foi para os resultados, estratégias de mobilização e perspectiva dos pais participarem da gestão da educação, como expressa a Senhora C, uma das articuladoras da RPMQE:

Estive na solenidade de abertura dia 29/05 e no dia seguinte com as palestras e as mesas temáticas, a nossa participação aconteceu no dia 31 de maio de 2012 mesa temática III com o tema: Participação, Compromisso e Cidadania, a apresentação foi feita através de slides onde fui pontuando cada lâmina dos slides fortalecendo a participação dos pais e mães no Conselho Escolar e compartilhando a experiência pioneira que agrega pais e mães na Rede de Pais [...], em seguida fiz os agradecimentos fazendo a entrega da camisa da Rede para o coordenador do Programa (PNFCE) Roberto Junior e a Profª Ana Clélia. Nos dias seguintes participei das discussões no grupo do Nordeste com as temáticas: Mobilização, Participação, Articulação e Acompanhamento. Foram momentos ricos de trocas de ideias experiências e de sugestões de trabalhos. (Blog da RPMQE)

O relato da experiência da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação em eventos promovidos pela Secretaria de Educação Básica do MEC abre possibilidades para participação em vários municípios que, sensibilizados com a atitude dos pais de Fortaleza, convidam representantes da Rede para fomentar um movimento similar em sua localidade. Em atendimento a um desses convites, a RPMQE socializou sua organização e estratégias de mobilização com os pais de Vitória da Conquista, no Estado da Bahia. Dessa forma, as participações em eventos dos Conselhos Escolares divulgam a RPMQE e possibilitam compartilhar a experiência vivenciada pelos pais de Fortaleza.

Tanto o Conselho Escolar quanto a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação têm ações voltadas para a escola, com intervenções que visam à melhor organização e funcionamento desse equipamento público para garantir a aprendizagem dos estudantes. Extrapolando o âmbito da escola, o Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza articula intervenções de forma mais ampla, em diversos aspectos da educação pública municipal da cidade, como instância de caráter mobilizador e consultivo na estrutura da SME, até 2012, ligado ao Gabinete do Secretário de Educação. Assim, FMCEF e RPMQE ocuparam, no período de 2007 a 2012, espaços dialógicos e propositivos na gestão da educação. No entanto,

a RPMQE parece apresentar mais potencialidade para promover mudanças na educação da cidade, por ser um movimento independente da estrutura governamental e ter maiores condições de questionar o Estado.

Em alguns momentos a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação interfere diretamente no processo eleitoral do Conselho Escolar, fazendo reuniões em escolas para estimular a participação dos pais no colegiado. Alguns pais atribuem a ausência de candidatos à inabilidade dos gestores e à fragilidade da mobilização é atribuída também à falta de compreensão da importância de ter a comunidade na escola. Nesse sentido, a Senhora LA, que não é conselheira escolar, elenca alguns aspectos que ajudam a compreender esse fato.

Acredito na educação da rede pública com a participação da família na gestão escolar, apesar da descredibilidade da comunidade em relação ao ensino público, quando há muitas falhas, como: falta de compromisso dos profissionais, da gestão e descumprimento do dever da família. (Senhora LA, mãe de aluno do 4º ano)

A descrença no ensino público também é visível no Conselheiro DS ao apontar que é possível atuar na perspectiva da mudança:

Eu não sei o que falta mais se são os professores ou o diretor da escola. É por isso que a educação não vai pra frente. Está parada no tempo. Nem as pessoas que deveriam estar interessadas na aprendizagem dos nossos filhos tem uma atitude digna. Lá (escola) eles me olham de lado quando vou pedir esclarecimento por que as crianças não tiveram aula. É cada desculpa! Eu como conselheiro tenho o direito e o dever de fiscalizar. Eu levo as minhas insatisfações para o Fórum (Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza) e para a Rede de Pais e já conseguimos mudar umas coisas horríveis que aconteciam. (Senhor DS)

A possibilidade de efetivar mudanças e transformar a realidade também está expressa no olhar que o Presidente da Comissão de Educação, Cultura, Desporto e Lazer da Câmara Municipal de Fortaleza tem da participação dos pais na educação de seus filhos, expresso no discurso de entrega da Medalha Paulo Freire à Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

Eu não tenho dúvida de que a compreensão da educação como direito e não como dádiva, do trabalho na escola como serviço público relevante e da solidariedade entre aqueles que representam nada menos que 88% dos estudantes na escola básica brasileira, os pais e mães dos alunos da rede pública, mobilizados e organizados em redes e conselhos será definitivamente transformador da realidade ainda iníqua dessa escola pública. (Vereador Guilherme Sampaio)

Outro diferencial entre Conselho Escolar e Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação está na forma de ingresso. O primeiro realiza processo eleitoral, com os candidatos sendo eleitos por voto direto. Quando eleitos conselheiros disputam internamente uma vaga na diretoria do Conselho Escolar, composta para atender exigências do FNDE, por ter o Conselho, também, a natureza de Unidade Executora.

Em geral, embora as relações no Conselho Escolar tenham a aparência de igualitárias, na prática, dificilmente o são, porque se tende a reproduzir no interior do colegiado a racionalidade organizatória tradicional segundo a qual alguém deve assumir o controle e a liderança.

Em Fortaleza, voltada para criar no Conselho Escolar a expectativa de autonomia da gestão financeira escolar e o poder de deliberar para além da legislação que disciplinava o funcionamento das escolas, ao Conselho Escolar foi atribuído também, por meio do Decreto Municipal Nº 10.851, de 18 de agosto de 2000, as competências de Unidade Executora dos recursos que a escola recebe diretamente dos entes federados. Isso implica na necessidade de se constituir uma diretoria, que se configura como entrada para hierarquias que, na prática perpetuam a relação dirigentes e dirigidos.

O ingresso dos pais na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação é voluntário e a qualquer tempo, por meio de convite ou sensibilizados pela causa. Não estão atrelados a temporalidades de mandato, nem assumem as formalidades de uma representatividade indireta. Essa autonomia é expressa quando os pais definem a RPMQE.

A Rede de Pais é um local onde somos todos iguais. Somos pais e nos tratamos sem preconceitos nem discriminações. Ninguém é obrigado a estar na Rede, se está é porque quer, porque tem uma vontade de se juntar à luta por uma educação melhor para todos. Esse é o espírito que cultivamos. (Senhora AAS)

Na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação as relações se propõem a ser mais horizontalizadas. A presença de grupos articuladores não se assemelha à verticalidade que, por vezes, se encontra no Conselho Escolar, quando, principalmente, o diretor da escola não acredita e nem pratica a gestão democrática e institui hierarquias, com o presidente do Conselho decidindo sozinho pelo colegiado.

Nos anos 2009 e 2010 ocorreu o maior ingresso de participantes conselheiros escolares na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, onde esta participação atingiu um índice de 58,8% na soma dos dois anos. Nesses anos, as formações dos conselheiros escolares tiveram foco na educação pública como responsabilidade de todos e na qualidade da educação, temáticas que sensibilizam e induzem a uma maior participação da sociedade civil na educação pública.

As potencialidades para o desenvolvimento da ação política apresentam-se de formas diferenciadas. A rigor, o Conselho Escolar, como mecanismo de participação das comunidades escolar e local inserido na estrutura de um microespaço educacional escola, conforme a Lei Municipal Nº 7990, de 23 de dezembro de 1996, comporta potencialidades latentes para o exercício da política. No entanto, como vimos anteriormente, o tipo de gestão desenvolvida na unidade escolar reflete a concepção de gestão do diretor que, muitas vezes, ainda perpetua lógicas centralizadoras, hierárquicas e autoritárias, que inibem ou cooptam os conselheiros, negando ao Conselho Escolar as possibilidades de exercer suas funções mobilizadora, consultiva, fiscalizadora e pedagógica. Nesses termos, o diretor não compreende o sentido democrático e político da escola ter um Conselho Escolar, conforme questiona a Senhora V: “pra mim o diretor da escola não pode ser contra a participação do Conselho Escolar. Como ele pode ser contra o Conselho se ele está dentro do Conselho? Então, não dá pra ser contra ele mesmo.”

Entretanto, reafirma-se na política de formação desenvolvida pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares o propósito desse colegiado romper com essas pressões institucionalizadas e tencionar uma ação transformadora da educação escolar, onde haja uma relação dialógica e a participação na tomada de decisão em cima de questões, que inviabilizam a aprendizagem dos estudantes e a qualidade da educação. Nesse contexto, há nos governos a preponderância do Conselho Escolar atuar muito mais numa dimensão técnico-burocrática do que política, mesmo que em sua essência e atribuições legais esteja acentuada a dimensão política da participação na gestão escolar, conforme expresso no portal do Ministério da Educação:

Aos Conselhos Escolares cabe deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, além de participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a

comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação. (MEC/PNFCE)

A Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação não se encontra tão vulnerável a ditames institucionais de governos, o que a coloca em situação de conforto para exercitar sua autonomia. Percebemos na fala da Senhora N, membro do Grupo Articulador, que na movimentação da RPMQE, os pais assumem sua identidade e a preservação da autonomia é um valor: “Só os pais sabem o que é melhor para o seu filho e sabem lutar por isso, pois vivenciam e não apenas falam. Na Rede temos autonomia para decidir os caminhos da nossa luta, não temos diretor pressionando”. (Senhora N).

Ao fazer um paralelo entre a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e o Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza, o presidente do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza aponta a autonomia, a independência, como um diferencial que atribui vida à RPMQE independente de governos, ao contrário do Fórum que, institucionalizado no organograma da Secretaria Municipal de Educação, até o ano de 2012, tem tanto sua autonomia quanto a continuidade condicionadas aos propósitos governamentais e às diretrizes da SME.

Quando o Fórum dos Conselhos Escolares, ele é instituído, ele já é instituído a partir da necessidade da formação desses conselheiros, nos grandes Encontros que Fortaleza realizou de formação com a assessoria, com o apoio, digamos assim, parceria com o Ministério da Educação, mas uma iniciativa própria do Município, que reúne aquele monte de conselheiros pra entenderem seu papel, pra se capacitarem em serviço para além daquela coisa miúda no olhar da sua escola, mas pra ver a cidade no seu todo, no caso da união de todos os Conselhos. [...] Pra isso, a primeira, a grande sacada, a meu ver, da própria Secretária de Educação a frente da SME, é entender que precisa capacitar esse povo, precisa formar. E daí pronto, o processo deslança por si só. O resultado de tudo isso, óbvio, não é pra hoje, não é pra agora, já, já. Mas é um processo. Como tudo na sociedade, em educação, principalmente, demanda algum tempo. Em alguns lugares você consegue avançar, mais, em outros menos. Mas o mais importante aí é você ter clareza de que os segmentos se sentem agora representados ou os representantes se sentem responsabilizados pelos seus representados. E aí surge o grande diferencial, desses representantes surge um grupo, desses segmentos que são os pais que se organizam por fora, em outro movimento, chamado Rede de Pais. Obviamente que a Rede, ela é muito mais ampla do que esse representantes dos Conselhos Escolares, a gente tem clareza. Mas a Rede, ela se organiza por fora, independente do sistema, de haver a chamada pública, de haver uma coordenação pela Secretaria de Educação. A Rede, ela é autônoma. Deveria ser e eu acho que não é diferente. E ela começa a se organizar com os pais, os pais sendo ou não conselheiros. Essa é a

grande sacada, a meu ver assim, do diferencial maior além da própria organização do Fórum. (Raimundo Nonato Nogueira Lima)

Como apresentado neste tópico, socialmente, há o elo e o reconhecimento da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação ser formada, principalmente, por pais ligados aos Conselhos Escolares. No entanto, ela se apresenta para além do Conselho Escolar não apenas por agregar também os pais, que não têm vínculo direto com esse colegiado, mas por apresentar formas diferenciadas de movimentação e articulação com o Governo.

A priori, a máxima de que o Conselho atua exclusivamente na gestão democrática da escola se contradiz quando em Fortaleza os conselheiros escolares construíram um espaço interativo, consultivo e propositivo no qual contribuem na gestão da educação: o Fórum Municipal dos Conselhos Escolares, instância composta por todos os conselheiros escolares da rede municipal de ensino, dentre eles os representantes do segmento pais. Assim, poderia se inferir que esses dois movimentos extrapolam o ambiente escolar e se propõem a participar da gestão da educação da cidade, sejam com vistas a demandas da escola ou da sociedade civil.

Situando a relação Conselho Escolar e Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação nos tipos ideais norteadores desta pesquisa avaliativa - Centro e Periferia -, o pai que já foi conselheiro escolar tende a estar no Centro, no núcleo da RPMQE. As várias razões que explicam essa colocação sugerem que o fato do ex-conselheiro representante do segmento Pais ter o exercício de articulação com seus pares e a formação que recebe no Conselho Escolar contribuírem para ampliar a visão sobre a educação pública e estimular uma participação mais crítica. Nessa condição, na Periferia transitarium os atuais conselheiros escolares, ainda em processo de formação e iniciando o exercício de práticas participativas e os pais sem vivência no Conselho Escolar.

Em continuidade à avaliação com os pais, no tópico seguinte trataremos de um aspecto primordial para a movimentação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação: a participação. Nesse sentido, apresentaremos como se apresenta a participação na e da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, elementos que contribuem para clarear a relação da sociedade civil com o Governo, na perspectiva de pensar como essa participação modifica um setor das políticas públicas – a gestão da educação – e se se configura como Estado ampliado.

5.1.3 A participação

Neste tópico caracterizaremos como ocorre a participação na e da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, considerando dois posicionamentos distintos, porém, interligados: a participação interna, com base no dinamismo que se estabelece entre Centro e Periferia, e a participação externa, aqui delineada pela relação dos membros RPMQE não apenas com o Governo, mas também com outras instituições ligadas à educação. É nesse sentido que identificamos elementos que possibilitarão avaliar se e como a Rede modifica um setor das políticas públicas – a gestão da educação.

A participação na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, não diferente de outros movimentos sociais, apresenta-se como um processo que se constrói paulatinamente no exercício cotidiano, com vistas a se inserir nos processos de gestão pública. Como expresso na Carta de Fortaleza⁴⁸, um dos princípios da gestão democrática da educação - a participação - comporta uma dimensão ética tanto do governo quanto da sociedade civil no trato da coisa pública.

Construir um novo paradigma de gestão escolar implica vivenciar uma cultura política democrática, que pressupõe a defesa da participação como direito fundamental da cidadania criando assim uma nova ética no trato da coisa pública, tanto dos governantes como da sociedade civil, especialmente no âmbito da escola, centrada na responsabilidade social, no reconhecimento da diversidade cultural e da pluralidade política dos atores sociais. (CARTA DE FORTALEZA)

A construção desse novo paradigma de gestão, numa perspectiva para além da escola, constrói-se também na movimentação e atuação dos pais e responsáveis por alunos, que se implica em uma organização com o objetivo de contribuir para garantir o direito à educação, com qualidade para todos que optam pela rede municipal de ensino de Fortaleza.

⁴⁸ A Carta de Fortaleza, uma manifestação dos que estiveram presentes no II Encontro de Formação dos Conselheiros Escolares de Fortaleza, socializa a síntese dos debates e reflexões ocorridos nos dias 7, 8 e 9 de novembro de 2007, no La Maison Buffet. A Carta de Fortaleza tem por objetivo contribuir para o fortalecimento da gestão democrática das escolas públicas de Fortaleza, por meio da participação consciente dos conselheiros escolares no cotidiano da escola e da educação. É um documento que indica responsabilidades e possibilidades de atuação a serem efetivadas por cada segmento que compõe o Conselho Escolar, inclusive o segmento Pais, bem como de instâncias que compõem a rede municipal de ensino.

Conforme apresentado em tópicos anteriores, a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação agrega dois grupos de pais e responsáveis por aluno, que se estabelecem com base na vivência ou não no Conselho Escolar, sendo atribuído a essa vivência no colegiado o status de conselheiro escolar ou ex-conselheiro escolar. Observou-se que, embora uma parcela significativa tenha atribuído conceito bom e acima de bom para a participação na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação (68,3%), a participação ativa no interior da RPMQE é maior entre os que já vivenciaram experiência no Conselho Escolar, que se assumem articuladores e se situam no Centro.

A participação no Conselho Escolar influi na visão que os sujeitos têm de sua participação na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. As respostas dos conselheiros escolares mensuram que 58,8% dos entrevistados consideram que têm uma boa participação na RPMQE, e 11,8% conceituam como participação "ótima". Já uma participação "regular" foi a opinião de 23,5%. No entanto, as justificativas apresentadas para o conceito atribuído não possibilitam descaracterizar uma relação direta com a vivência no Conselho Escolar, como expressa a Senhora CF: "Eu estou na escola junto com o Conselho Escolar e divulgo a Rede de Pais para os pais se envolverem mais na educação dos filhos".

Nessa mesma lógica colaborativa a Senhora K associa a sua boa participação ao fato de ajudar a fazer as reuniões na escola e convidar os pais e mães para participarem, pois "faz parte de sua função de representante dos pais no Conselho Escolar". Outros pais se colocam mais no sentido de justificar a não participação em detrimento à indicação de elementos que validem o conceito atribuído. Nesse sentido, a falta de tempo é destacada repetidas vezes como empecilho para atribuir o conceito máximo:

Eu nem tenho tempo para estar metida nessas coisas. Mal dá tempo de fazer as coisas de casa e cuidar dos meninos, mas eu sei que devo participar. A educação não é só da escola e as mães têm de acompanhar de perto. (Senhora MM);

Nos dias em que não trabalho vou na escola buscar a Carine (filha) e aproveito para saber com as outras mães como estão as coisas da Rede de Pais. Aí ajudo no que for preciso, mas já sabem que não tenho muito tempo. (Senhora AJ)

No contexto dos pais que se inserem no Centro, ou seja, no universo composto por aqueles que já foram conselheiros escolares e hoje estão na

condução da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, a participação emerge das vivências individuais, mas se potencializa quando as lideranças assumem posturas ativas na condução da RPMQE e impulsionam a participação dos demais pais, que compõem os grupos articuladores e transitam na Periferia, como afirma uma das articuladoras.

Eu me esforço para sempre participar, para não ficar de fora de nada. Estou sempre presente, dou minha opinião, aprendo com as outras mães, sou ouvida e respeitada. Não vejo como participar sem saber o que está acontecendo, sem estarmos juntos para discutir os problemas e buscarmos soluções. (Senhora R)

A participação na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação pode sofrer a influência de outros movimentos sociais quando a inserção de pais em associações, ONGs e sindicatos favorece uma maior participação na própria RPMQ. Talvez pelo exercício comunitário e pela formação política adquirida no cotidiano desses movimentos sociais, conforme expressa uma das mães militante na defesa dos direitos da comunidade onde reside.

Educação pública ela não é dever só do Estado, ela é dever do Estado e da família juntos. Antes a família não participava, hoje não, hoje nós participamos ativamente e queremos que muitos e muitos pais entendam como participar. Pra participar não precisa ter recurso, não precisa ter formalidade, só precisa acompanhar junto com a gente os alunos, nossos alunos da rede pública e desejar melhorar a educação. (Senhora AAS, Grupo Articulador)

O destaque se situa não no quantitativo de pessoas inseridas em outros movimentos sociais, mas na postura diferenciada que algumas trazem para a RPMQE. O percentual de participação em algum outro tipo de movimento social é de 32,9%. Isso corresponde em números absolutos, a 27 respondentes da amostra da pesquisa. Quando se desagrega a variável, nota-se uma mudança. Entre os participantes conselheiros escolares a agregação a um movimento social chega a 58,8%, enquanto para aqueles que não são conselheiros escolares é de 18,9%. O maior envolvimento entre os conselheiros escolares pode ser explicado pelo fato de que, talvez, dada a dificuldade inicial das escolas em mobilizar os pais para se candidatarem ao Conselho Escolar encontram uma maior adesão junto aos que já participam de alguma outra forma de organização social.

A diretora da escola me conhecia do grupo da igreja e me chamou para participar da eleição do Conselho Escolar representando os pais. Eu topei, me candidatei e fui escolhida, pois tive muitos votos dos pais. Hoje eu participo da Rede de Pais, gosto de saber o que está acontecendo e minha opinião é importante para ajudar a mudar o que está errado. (Senhora N)

O importante a reter é que convivem na Periferia pais e responsáveis, com alguma prática associativa lado a lado com outros, com pequena ou nenhuma experiência nesse campo sem, contudo, se configurar em grandes desníveis de participação. Para alguns pais, tão significativa quanto à vivência anterior em movimentos sociais é a possibilidade de estar na RPMQE e aprender juntos a participar.

Estou na Rede de Pais por querer uma educação de qualidade, por gostar de participar dos movimentos sociais. Para poder criticar temos de conhecer como as coisas funcionam. Na Rede a gente se encontra, a gente aprende a conhecer realmente a educação que o governo tem para nossos filhos e a exigir nossos direitos. Estamos todos juntos, discutindo, propondo e aprendendo a conviver com um objetivo comum. (Senhora AAS)

Entre os membros da Periferia, 32% declararam participar de algum tipo de movimento social além da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, destacando-se a participação em associações comunitárias de bairro ou ligadas à religião. Um percentual bem maior (87%) dos participantes que se encontram no Centro informou fazer ou ter feito parte de alguma associação ou ONG. Essa participação, por vezes, comporta visão mais ampliada da realidade e agrega elementos que dinamizam a RPMQE, com destaques para aspectos relacionados à solidariedade e ao sentido de bem comum. Ao apresentar a RPMQE, um membro do Grupo Articulador expressa como a solidariedade modifica as relações.

A Rede hoje, a gente conta com mais de dois mil pais escritos, com fichinha escrita e tudo. E essa comissão é quem articula esses pais pros seminários, pras reuniões, pros encontros, enfim. E a gente têm reuniões sistemáticas, todo mês a gente se reúne no primeiro sábado de cada mês. Então, eu acho que o nosso movimento de Rede de Pais ele é muito além do que objetivou ser. Nós tivemos o objetivo inicial só de atuar na educação, mas ele é muito mais. Nós acompanhamos as famílias tentando entender os problemas e ajudando no que for possível. A Rede é também acompanhamento e entendimento, porque nós não somos só conflitos, nós somos a solução, nós somos os parceiros das famílias e da educação. (Senhora AAS)

Na Periferia da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, a convivência entre pais não conselheiros escolares e pais conselheiros escolares, sinaliza que estes têm maior afinidade com temas relacionados à educação pelo fato das pautas das formações e fóruns constarem palestras e debates sobre financiamento da educação, participação das famílias na escola, projeto político pedagógico e gestão democrática, dentre outras temáticas, conforme observado nos Encontros de Formação da RPMQE.

Alguns pais expressam que o fato de estar na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação é um grande passo para aprender a participar. Nesse sentido, uma mãe, ao se inspirar nas lideranças da RPMQE, aponta um desejo de crescimento pessoal:

A determinação e a garra do pessoal do Grupo Articulador leva essa Rede. A presença da Cleide e da Ana Aline é muito importante. Acho que mais pais deveriam pegar o exemplo delas duas para também participar mais da Rede de Pais. Elas nos inspiram, nos motivam a termos mais participação. [...] A cada dia eu me aproximo mais das meninas para aprender com elas. Não somos iguais, mas podemos ser parecidas. Eu já aprendi muito com elas.
(Senhora CH)

Entretanto, há quem não comungue com esse mesmo prisma e ao ressaltar o valor dos membros do Grupo Articulador teça considerações não sobre a possibilidade de crescimento de sua participação, mas sim referentes a aspectos diversos, que mais servem para justificar acomodação e o não desejo de crescimento do que de vontade de potencializar a aprendizagem da participação.

O povo que está na organização da Rede de Pais e Mães tem tempo para isso. Elas se viram, conseguem dispensa no trabalho para fazer isso. Eu não posso me dar esse luxo. Quero mesmo é que elas continuem na luta e a Rede cresça para conseguir uma educação melhor para as crianças.
(Senhora E)

Contraditoriamente, no Grupo Articulador a falta de tempo também aparece como um elemento que reduz o potencial participativo, mas em sentido diferente ao exposto anteriormente. Se para a Senhora E se constitui em justificativa para não participar, para os articuladores, impulsiona as ações com maior presteza e agilidade, “para não se perder tempo”. Nesse sentido, o tempo da participação é um elemento a ser otimizado.

Às vezes, eu fico pensando que se tivesse mais tempo para ajudar a Rede de Pais, se nós tivéssemos mais tempo, a gente teria crescido muito mais e modificado muito mais a educação. Imagine a gente mobilizando mais pais, visitando diariamente as escolas e correndo atrás para ver o que não estava bom e pressionar que o poder público assuma a sua responsabilidade... Imaginou? Seria bom demais! Isso também ajudaria a verem os pais com mais responsabilidade e não como intrusos e bisbilhoteiros. (Senhora R)

Com tênue iniciativa, a participação dos pais que se inserem na Periferia é marcada pela apresentação de demandas, muitas vezes com vistas ao atendimento de necessidades individuais. Um percentual menor atua mobilizando outros pais para se integrarem à RPMQE, deixando as grandes decisões e movimentações a mercê dos que se encontram no Centro.

A gente participa quando é convocado pela Rede de Pais. Se me pedem pra convidar outros pais eu convido. Se me chamam para reuniões eu nem posso ir a todas. Se a Rede de Pais está fazendo alguma manifestação a gente chama o povo para ir. Eu não gosto muito de “chafurdo” e fico esperando saber no que deu, mas a Rede já conseguiu melhorar muita coisa. (Senhora RS)

Ao partir do pressuposto de que quanto mais um indivíduo participa, mais apto e hábil ele fica para participar, os grupos articuladores se destacam pela organização e dinâmica participativa, por meio de processos que viabilizam as mobilizações, formações e discussões sobre aspectos que perpassam a qualidade da educação. Acresce a isso que a lógica que preside os grupos articuladores é a da argumentação discursiva, que conduz os processos deliberativos. Considerando que as reuniões desses grupos qualificam e redimensiona a participação, as reuniões nas escolas têm um caráter mais sensibilizador e mobilizador, com vistas à ampliação da participação dos pais na RPMQE e na educação escolar dos filhos. Essa diferença é percebida no depoimento de duas mães articuladoras:

Nós (Grupo Articulador) nos reunimos todos os meses, mas quando é necessário a gente se encontra mais vezes. As reuniões são importantes porque a gente precisa conversar sobre os acontecimentos da educação e ver como vamos agir. Nós temos o nosso planejamento, mas é na reunião que a gente vê o miudinho, que a gente vê como é que a gente vai fazer. (Senhora R)

A Rede de Pais e Mães faz reuniões nas escolas quando a gente é convidada pelo Distrito de Educação ou pela diretora da escola. As vezes, é um pai ou uma mãe que chega para a gente e diz a dificuldade e pede ajuda da Rede para conversar com outros pais e ver como solucionar os problemas. Às vezes é falta de professor para dar aula, outras vezes é a violência na escola ou a merenda que não está legal. Nessas reuniões a

gente aproveita para cadastrar mais pais na Rede de Pais. Eles gostam de ouvir nossas histórias de vida e devem pensar assim: 'poxa, se elas conseguiram tanta coisa é porque essa Rede é séria'. Então, convidamos para o Encontro de Formação ou para outra reunião. (Senhora AAS)

Nesse contexto tão heterogêneo é interessante notar que na expressão oral dos pais a participação assume perspectivas e significados diversos, como: mudança da realidade, solidariedade, luta coletiva e compartilhamento de responsabilidades. Entretanto, há também quem vise ao atendimento de interesses individuais, como participar da RPMQE para conseguir um emprego na escola. Esse aspecto é visível na fala de uma mãe que tem dois filhos estudando e sugere que “os pais da Rede deveriam ser contratados para trabalhar na escola”; ou como expressa outra mãe ao afirmar que entrou na RPMQE para conseguir um emprego, de preferência como merendeira, na escola onde a filha e a neta estudam.

Observamos que os encontros de formação promovidos pela Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação com o apoio da Secretaria de Educação têm o propósito de oferecer uma maior qualificação aos pais para que participem conscientemente da realidade educacional.

Com pauta construída a partir de sugestões colhidas pelos articuladores, as temáticas contribuem para ampliar a visão sobre a educação do País e do município. Essas formações se constituem em estratégias mobilizadoras para o ingresso na RPMQE, assim como as reuniões nas unidades escolares. Corroborando com essa afirmativa, o índice de participação nos Encontros de Formação atinge 100% dos entrevistados.

O depoimento de um membro do Grupo Articulador destaca a necessidade e importância dessas formações para agregar mais pais e tê-los mais participativos, na luta por uma educação de qualidade. Assim, reforça expressando que “as formações nos ensinam sobre vários pontos da escola e da educação, como sobre os recursos públicos, como a família pode dialogar com a gestão. Elas são de muito importantes para nós”. Essa importância da formação também se apresenta no depoimento da mãe, que ressalta não ter perdido nenhuma formação, pois “sai de lá mais sabida e com vontade de participar mais da Rede de Pais”.

O fato de não terem acontecido os Encontros de Formação previstos para o ano de 2013 é lamentado e cobrado por alguns pais. Isso retrata a importância dessas formações para alimentar a RPMQE e consolida essa estratégia como

assertiva para impulsionar a participação. O Senhor RM expressa a sua indignação apontando aspectos que justificam a não realização por falta de apoio logístico da SME.

Se eu fosse esse governo que tá aí eu daria apoio à Rede de Pais. Eles nunca participaram de um encontro nosso, se dessem apoio para a realização de pelo menos um veriam como é importante a participação dos pais. Mas no início, em janeiro, a gente até pensou em conversar sobre isso com o Secretário, mas teve aquilo da antecipação do final do ano letivo e a coisa desandou e ficou difícil o diálogo. Nosso movimento não tem dinheiro. Era a gestão passada que nos apoiava, ajudava para que acontecessem os Encontros de Formação. (Senhor RM, pai de aluno da SER II)

As faltas de diálogo e de apoio dificultam também a participação dos pais em eventos de grande relevância para a educação, como é o caso da Conferência Municipal de Educação, realizada recentemente, em julho de 2013.

Nós não somos um movimento político partidário, nós somos um movimento pela educação pública, seja lá em qual instância. Mas eles (o novo governo municipal) ainda tão na pesquisa de como a gente acontece. Eles não acreditam que o nosso movimento ele é concreto. É tanto que assim, nós tivemos dificuldade de agora mobilizar os pais para irem para a Conferência Municipal de Educação, porque eles não foram legais, assim, em organizar transporte, para facilitar a presença. Como os pais iam até o evento? Eles disseram que era uma obrigação e que nós tínhamos que ir. Muitas vezes não é. Muitas vezes os pais não têm recurso e isso aí muita gente sentiu a dificuldade de não ter ido porque não tinha o transporte. E a gente mais uma vez entendeu que eles não queriam a participação dos pais lá, porque se eles quisessem eles teriam feito o movimento pra que tivesse ônibus, pra que tivesse dado o transporte pros pais irem participar dos três dias de Conferência. Mas mesmo assim nós fizemos a participação, quatro pais da Rede foram eleitos delegados para a Conferência Estadual. Com toda dificuldade, mas nós mobilizamos. E vamos correr atrás, só não podemos desistir. (Senhora AAS, Grupo Articulador)

Conforme apontado no início deste tópico, não iremos nos restringir apenas à dinâmica participativa na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, mas também à participação de membros da RPMQE na interface com outras instâncias da educação municipal, como a escola, os conselhos de controle social da educação, os Distritos de Educação e a Secretaria Municipal de Educação, dentre outros. O objetivo é identificar os contornos que possibilitem visualizar a densidade ou não dessa participação, que se constitui em inserção, direta e indireta, nos processos de gestão da educação.

A escola é o primeiro espaço de participação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. Para entendermos como acontecem as participações

em outras instâncias, uma das articuladoras expõe, em linhas gerais, o sentido dessas articulações a partir da dinâmica participativa no interior da RPMQE.

Olha, assim, lógico que a gente conta muito com a parceria do Distrito de Educação e das escolas também. A Rede, como eu já falei, ela não tem uma sede, ela não tem uma estrutura financeira, a gente não tem recurso para se manter, cada um se mantém na Rede por conta própria tirando o dinheiro do bolso, enfim. A gente não dá conta de muitas coisas, lógico, mas a gente tenta. Pra isso que tem o Grupo Articulador em cada Regional. São esses grupos, juntos com os pais das escolas de determinada Regional, que se reúnem. E aí assim, se distribui e se organiza como visitar as escolas. Se divide, fulano tu reúne alguns pais e pega essa área, um exemplo, digamos assim, pega essa área com seis escolas pra você visitar e fazer um apanhado de demanda, como é que tá essa escola, se tá bem, se não tá, se o calendário está sendo cumprido, essa coisa toda. E aí traz o que foi apanhado e discute dentro da sua própria Regional, dentro das suas possibilidades. Então, acontecem os encontros, as plenárias, que acontecem por Regional, que é também um momento de escuta, a gente escuta nessas plenárias, a gente convida todos os pais de outras escolas. E a gente escuta também, dentro dessas plenárias, nesses encontros e traz para o Grupo Articulador. Pra que esse Grupo Articulador ele possa na verdade, digamos assim, priorizar determinadas demandas e pontuar, fazer a pauta pra que a gente possa estar discutindo com a Secretaria de Educação. Mas funcionava dessa forma, com plenárias por Regionais e encontros por Regionais. O que a gente levava para a reunião com a Secretária vinha das vozes dos pais. (Senhora C)

Há quase um consenso, principalmente nos que se inserem na Periferia, de que a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação atue na escola, onde as demandas e ações se distanciam da gestão da educação da rede municipal de ensino para se reportar bem mais à dinâmica da gestão escolar, como expressam algumas mães de alunos, que estudam em duas escolas distintas, uma na SER II e outra na SER VI:

É importante a Rede de Pais estar nas escolas, observando e ajudando a resolver os problemas, pois é na escola que as coisas não acontecem. Às vezes a gente ouve dizer que vai ter isso, vai ter aquilo e na escola a gente não vê chegar. Aí a Rede de Pais estando lá, junta os pais e vai cobrar da direção. (Senhora MG)

Lógico que professor é importante, todos são importantes, mas o pai tem um olhar diferenciado em relação à escola. Não é que pai vai chegar lá na escola pra fazer confusão. Não é isso que a Rede de Pais defende. A Rede de Pais defende o diálogo que os pais precisam ir lá dialogar com a escola. E até mesmo dizer assim, em que é que eu posso ajudar? Isso aqui não tá legal, eu me ofereço pra ajeitar isso. Ou até mesmo acompanhar a questão pedagógica, participar do processo pedagógico. Pai tem esse direito de participar. (Senhora C)

A perspectiva de atuação unicamente na escola não é percebida nos grupos articuladores, haja vista que visualizam aspectos mais amplos, em uma dimensão que comporta o atendimento à coletividade e abrange toda a rede municipal de ensino de Fortaleza. É nesse sentido que as ações são direcionadas, considerando o diálogo não só com as escolas, mas, principalmente, com os Distritos de Educação e com a SME, como sinaliza uma das lideranças da RPMQE:

A Rede de Pais e Mães se articula com os Distritos. Nós somos chamados pelo Distrito para atuar na escola reunindo os pais para discutir algum problema, como a violência que está nas ruas e invadiu as escolas. O Distrito nos ajuda a mobilizar os pais conversando com os diretores e nós ajudamos o Distrito reunindo e dialogando com os pais. É uma relação de parceria. Com os Distritos a gente chega junto às escolas. [...] Quando as questões são maiores e dizem respeito à educação da cidade toda nós conversamos com a Secretaria de Educação. Às vezes, nós vamos à Secretaria, outras vezes é a Secretaria que chama a gente. A Secretária Ana Maria Fontenele gostava de estar junto com a Rede e de discutir com os pais assuntos importantes para a educação de Fortaleza. Ela nunca recusou um convite para participar dos Encontros de Formação, muito pelo contrário, ela dava o maior apoio. (Senhora AAS)

A parceria possibilita o desenvolvimento de projetos em conjunto, como o que acontece no âmbito da SER VI, onde os pais mobilizam e articulam os seus pares para discutir como amenizar a violência entre crianças e jovens. A Senhora AAS, articuladora da SER II, e a Senhora C, articuladora da SER VI, mostra respectivamente como se perfaz essa ação conjunta e a importância do diálogo com os Distritos de Educação nesses processos.

O projeto que elas (mães da RPMQE da SER VI) fizeram lá junto com o Distrito, com os mobilizadores de lá, está adequado à Regional. O projeto trata do enfrentamento da violência, e envolve também a desagregação familiar, entra mediação de conflitos. Não é a Rede sozinha. Muitas vezes tem que pedir socorro a uma entidade que trabalha com isso, como a Curumim e a Terra dos Homens. Elas trabalham na mediação de conflitos e a Rede de Pais vai buscar parcerias não só com o Distrito, mas com essas outras entidades. Então, o projeto da Regional VI não sei se ela fez em todas as escolas, mas em duas escolas eu sei que fez e com o bom êxito de ter mudado alguma coisa naquela escola, de ter dado alguns encaminhamentos com êxito e melhorado o ambiente da escola. (Senhora AAS)

[...] a gente conta com o apoio do Distrito da Educação, que tem sido assim de suma importância a colaboração deles. Nós fizemos, agora no mês de junho, plenárias por Regionais. E foi bem bacana, porque a gente contou na verdade com a participação, com a parceria dos Distritos da Educação. Eles nos ajudaram a mobilizar. Porque a gente também não tem condição de ir em todas as escolas, a gente vai até aonde a gente alcança, a gente não tem recurso financeiro. (Senhora C)

A Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação afirma não ter a pretensão de se sobrepor a nenhuma instância da educação municipal, mas almeja fortalecer o diálogo e constituir parcerias também com outras instituições inseridas ou envolvidas na temática educação.

A Rede vem se destacando pela maneira de articular, de dialogar com a Secretaria e outros setores. A gente não dialogava só com a Secretaria de Educação, mas também com a Secretaria de Direitos Humanos, com o Conselho Municipal (de Educação). Eu mesma fui vice-presidente do Conselho Municipal de Educação, vice-presidente representando o segmento pais. Para mim isso foi uma experiência muito rica, também porque era uma mãe que estava dentro do Conselho defendendo as propostas, contribuindo na elaboração dos pareceres e dando sugestão. Então, assim, teve um pai primeiro, que foi vice-presidente, aí ele saiu e eu fui eleita como vice-presidente do Conselho Municipal. E a gente também tem um pai, eleito pela Rede de Pais, que era presidente do Conselho Municipal de Alimentação Escolar, que é muito interessante. E aí também tivemos um pai, também eleito pela Rede de Pais, presidente do Conselho do Fundeb. Para a gente é de grande valia acompanhar como é gasto o dinheiro público destinado para a educação. Até então, nas administrações passadas, até o ano de 2005, a gente não tinha a participação de pais eleitos pelos próprios pais. Esse representante, nosso representante, era escolhido pela SME para compor o Conselho. Quer dizer, era uma representação que não era legítima, nem sabíamos quem era o representante dos pais, quer dizer, a gente não tinha pais eleitos. Então, essas participações pra gente, só nos ajudaram a crescer e a fortalecer a Rede, pois os representantes levavam para a Rede as grandes questões discutidas nesses conselhos de controle social. E serviu também todo esse trabalho, essa trajetória na Rede, serviu como referência para a participação em outros conselhos, como o de Direitos Humanos. (Senhora C)

Corroborando com ao depoimento anterior, a Senhora AAS pontua como se processa a articulação com outras instâncias, bem como algumas dificuldades encontradas para unir esforços e coletivamente, por meio de parcerias, participar da gestão da educação pública municipal de Fortaleza.

[...] No início da Rede de Pais, nós procuramos o Ministério Público e muitas vezes nós saímos lá e fazíamos a denúncia, fazíamos um relatório do que é que estava acontecendo. Mas a gente sentia, tinha um sentimento assim profundo de que o Ministério Público, muitas vezes, não estava dando um olhar diferente pra gente não. Eles estavam achando que era mais um movimento que estava indo lá. Eles não acreditavam que eram os pais de alunos. É tanto que eles verificavam a documentação, qual a escola que o seu filho estuda. Eles não acreditavam que eram os pais realmente que estavam indo lá de forma organizada. Porque pra um pai ir pro Ministério Público precisava ser uma coisa muito forte, um acontecimento muito, assim, ridículo, muito fervoroso dentro da escola pra ter que levar até o Ministério Público. Hoje o Doutor Elnatan e a Doutora Elizabeth reconhecem a Rede de Pais. Outro órgão que também nos ajudou foi o Conselho Tutelar, pelo retorno de alunos para a escola, quando muitas vezes eles eram expulsos. O Cedeca também, [...] que representa o direito da criança e do adolescente, também nos deu muito apoio ao participar nas escolas

junto com a gente, em visitar os locais, visitar os horários das aulas, junto com a comissão da Rede de Pais. [...] Nós também tivemos uma participação efetiva com a Comissão de Educação da Câmara de Vereadores. O presidente da Comissão, na época, era o vereador Guilherme Sampaio, um educador que nos atendia muito bem, abria as portas pra gente, ouvia a Rede de Pais. Ele nos levava a outros órgãos porque nunca a Rede de Pais, nunca os pais chegaram na Câmara dos Vereadores e sentaram numa mesa junto com a presidência. Era ouvido só no auditório. [...] Então assim, pra gente não era muito importante, porque nada ali era documentado. Documentado era quando a gente formalizava uma reunião, uma pauta onde nós podíamos ser ouvidos. Até pedir socorro pra que se resolvesse a questão da greve dos professores. [...] Porque as crianças estavam ociosas e nós estávamos perdendo já o controle com as crianças por tantos dias sem ter aulas e sem aprendizagem na escola. (Senhora AAS)

Especificamente junto à SME, os pais declaram que a participação não se processava apenas nos momentos de reunião com a Secretária, quando apresentavam e discutiam as demandas, mas diretamente com os técnicos das coordenações de ensino e da Coordenadoria Administrativa, esta última responsável pela merenda escolar e alocação de funcionários nas escolas.

As técnicas, as pessoas envolvidas no processo de ensino, por exemplo, quem acompanha a educação infantil, quem acompanha o Ensino Fundamental, quem acompanha a Educação de Jovens e Adultos, essas pessoas, elas se mobilizavam também pra gente, com a gente, para que a gente pudesse também melhor acompanhar a matrícula, ajudar na transferência de alunos. Claro que havia dificuldades, mas fomos, devagarinho, conseguindo que nos respeitassem e vissem que nossa participação é importante. (Senhora AAS)

A participação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação também se perfaz em outros municípios e estados da Federação, como decorrência do reconhecimento pelos trabalhos desenvolvidos em Fortaleza e, principalmente, por seu processo constitutivo, socializados nos I e IV Encontro Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar. Municípios como Caucaia, no Ceará, e Vitória da Conquista, no interior baiano, inspirados na experiência de Fortaleza, iniciaram o processo de construção de redes de pais a partir do diálogo com as lideranças da RPMQE, que se deslocaram para essas localidades com o objetivo de mobilizar e sensibilizar os pais para se organizarem e atuarem com vistas a contribuir para a qualidade da educação pública.

[...] outros estados sentiram a necessidade de começar a trabalhar essa articulação com a participação dos pais. Tanto no âmbito da Secretaria de Educação como na escola. E aí nós recebemos o convite para ir para Vitória

da Conquista, no ano passado, em 2012, e aí foi muito interessante. Nós passamos dois dias lá. Era um Seminário, na verdade, primeiro Fórum de Pais lá de Vitória da Conquista, na Bahia. E a gente saiu de lá com a certeza do dever cumprido. Porque nós deixamos lá uma comissão de trinta pais formada pra se articular e formar a Rede de Pais lá em Vitória da Conquista. Isso pra gente foi muito rico, porque a gente, poxa vida, servir de experiência por um trabalho que tá dando certo e que a gente vem desenvolvendo e que outros estados querem fazer isso lá nas suas cidades, no seu estado, é bem interessante. E aí o outro convite também foi aqui mesmo em Fortaleza, quando nós fomos convidados pelo município vizinho, que foi Caucaia, fomos, também, lá pra participar de um encontro de pais, pra falar sobre a experiência e o formato da Rede de Pais, pra que os pais lá também se sentissem motivados e tocados pra formar Rede de Pais lá no município. (Senhora C)

As participações voltadas para a socialização da trajetória e organização da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação são ações relevantes e, além de expressarem o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, envaidecem os pais, como afirma uma mãe que, ao ser interpelada sobre a importância da RPMQE, expôs que “a Rede de Pais é importante não só para Fortaleza, pois nós já estamos conhecidos é no Brasil” (Senhora GM).

Neste tópico buscamos apresentar como é percebida e como acontece a participação na e da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. Agregada aos dois tópicos anteriormente apresentados - o Perfil e Entre a Rede e o Conselho Escolar, essa caracterização faz parte da dinâmica de apresentação e análise de dados, na perspectiva de apontar elementos para atingir um dos objetivos da pesquisa, que se propõe a avaliar se e como a RPMQE modifica um setor das políticas públicas – a gestão da educação.

No tópico seguinte, a tônica será delinear a inserção da RPMQE em outras redes a partir de outras sociabilidades construídas em sua trajetória, no contexto da expressão e atuação de seus participantes.

5.1.4 Rede e outras sociabilidades

O objetivo deste tópico é apresentar dados que possibilitem pensar se os grupos de pais organizados na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação permitem construir e/ou fomentar redes, mais ou menos informais, em suas ações cotidianas. Considerando as possíveis identificações de relações de amizade, de compadrios, de parentesco, religiosas ou políticas, a ideia é pensar em que medida a RPMQE é vetor na construção e fortalecimento de outras redes de sociabilidades

e vice-versa, ou seja, como essas outras redes interferem e contribuem para a capilaridade da RPMQE. Nesse sentido, apresenta-se como ocorre a interface com outros movimentos sociais e instituições, ressaltando também os processos que perpassam a relação com associações de bairro ou mesmo com os conselhos e com a gestão escolar.

A possibilidade de construir ou se inserir em outras redes está relacionado à participação nos Encontros de Formação, como espaço de qualificação, socialização e de fomento à participação mais ampliada. É notoriamente observada a importância desses Encontros, visto que 91,5 % dos integrantes da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação já participaram de pelo menos um Encontro de Formação promovido pela RPMQE. No entanto, essa não é a única possibilidade de formação sistemática. Os pais, principalmente os que ocupam representação no Conselho Escolar, participam de Encontros de Formação dos conselheiros escolares e do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza. Os que ocupam acento nos conselhos de controle social da educação contam com encontros específicos de estudo, com destaque para a relevância das formações promovidas pelo Conselho do Fundeb.

A comunicação é outro elemento a ser considerado para adentrarmos na temática deste tópico. Excluindo-se as reuniões e plenárias, a comunicação interna na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação é realizada majoritariamente por telefone, se dando esse tipo de estratégia em 24,4 % dos contatos efetuados. Foram apontadas também mais de uma forma de comunicação simultânea, onde 30,5 % das comunicações são feitas através de contatos pessoais e telefone, e outros 4,9 % através de recados, telefone e contatos pessoais simultaneamente. No entanto, apesar de 47,7 % ter computador em casa, o e-mail se efetiva muito mais como ferramenta de comunicação entre os membros dos grupos articuladores. A consistência da comunicação promove a construção de vínculos, bem como agrega mais pais e mães para fortalecer a RPMQE, do mesmo modo que aumenta sua capilaridade e inserção em outros espaços sociais, como afirma uma mãe de aluno da SER II:

Um dia eu recebi um telefonema da Aline me convidando para passar um dia com outros pais discutindo os problemas das escolas. Eu estranhei o convite porque ela nem me conhecia e eu não era muito boa em discussões, pois fujo de confusões. Mas eu fui e gostei muito. Conheci outros pais e vi que alguns pais tinham a mesma dificuldade que eu tinha

com meus filhos na escola. O que antes me impedia de participar serviu para eu entrar na Rede de Pais e conhecer melhor a educação pública. As nossas discussões e estudos abriram a nossa mente e fizeram com que a gente visse que a participação não era só na Rede, que a Rede era uma porta para a gente participar em outros locais. Como eu sou também cidadã, comecei a participar da associação do meu bairro e trouxe outros pais para a Rede de Pais. (Senhora RF)

O depoimento nos revela que a participação na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação amplia horizontes pessoais e estimula que os pais, mães e responsáveis por aluno se insiram em outros espaços de participação, ampliando também as possibilidades de articulação desses espaços com a RPMQE. A constância dessa interface delinea articulações, que constroem outras sociabilidades, conforme expressa AAS, membro do Grupo Articulador da RPMQE.

A escola, ela é patrimônio da comunidade, então assim, eu faço a interlocução, tanto a comunidade tem que cuidar daquilo (escola), como quem tá lá, os gestores, as pessoas tem que cuidar da comunidade. A gente se ajuda mutuamente. É assim que deve ser, pois nem tudo o que se diz ver na comunidade acontece, às vezes tem muito é preconceito. E só vamos acabar com isso quando as famílias, as escolas, o governo se conhecerem e juntos com a sociedade como um todo estiverem voltados para a solução dos grandes problemas da educação. A Rede de Pais já conseguiu avançar muito, mas é importante a articulação com outras instituições para melhorar a educação pública. A Rede de Pais sozinha não pode mudar o mundo. Esse é um sonho que se tem de sonhar e concretizar juntos. (Senhora AAS)

Em favor desse argumento, o presidente do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza reforça a importância da participação das famílias em outras instâncias, como uma ação que extrapola o ponto de vista formal e insere os pais em outras discussões mais amplas, quando participam de encontros nacionais da Uncme.

Os pais, por sua vez, se encontram muito mais mobilizados. A gente tem clareza disso. E as representações dos pais também dão uma enorme contribuição, inclusive dois deles foram eleitos vice-presidentes deste Conselho. [...] Isso pra nós foi muito importante. Não do ponto de vista formal, figurativo, mas do ponto de vista conceitual mesmo. Nós temos uma fala a mais. Inclusive a representante, aliás, os dois, foram para encontros nacionais da nossa entidade, que é a Uncme, participar como eleitores. Cada Conselho leva uma representação que quiser, porém só tem direito a um voto. E eles foram na figura de vice-presidentes. Portanto, eles tinham direito ao voto. Quer dizer, isso é muito importante não apenas, como eu falei, figurativamente, mas da participação, do poder de voz, do poder de decisão, que agora se dá a esses novos membros, a essas pessoas. [...] Você tem opiniões diferentes, mas você pode dialogar com todas elas e muito mais do que dialogar, conviver, questionar. Essa é a própria

diversidade que nós temos no país, no estado e na cidade. E temos a representação do ponto de vista formal, que legitima essa Rede, essas pessoas, com a voz pedagógica, porque tem um olhar do que se passa dentro das escolas. Esses pais também são chamados a acompanhar, o processo de educação, de ensino que é desenvolvido com seus filhos. Então hoje, o grande mote, a grande fala de quem discute educação e os problemas, como resolvê-los, os maiores especialistas, dizem que não tem como a escola está separada da família. (Raimundo Nonato Nogueira Lima)

O reconhecimento da importância da participação dos pais nos conselhos temáticos da educação, direitos humanos, dentre outros, estimula e qualifica os pais representantes e possibilita articulações que favorecem tanto à Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação quanto ao conselho temático no qual estão como pais da rede municipal de ensino. Segundo o pai EF, “é participando nos conselhos que a Rede de Pais vai fazendo outros contatos, com outras instituições e movimentos, como a UFC e a UECE”.

As sociabilidades construídas no interior dos conselhos comportam uma heterogeneidade de atores e possibilitam que se façam articulações com vistas a defesa de pontos comuns, como ocorreu recentemente devido à finalização do atendimento em tempo integral de crianças matriculadas em salas de Infantil 3 na rede municipal de ensino de Fortaleza. O descontentamento suscitou a mobilização conjunta da RPMQE, UFC, Fórum Estadual de Educação Infantil e de outros órgãos de defesa da criança e do adolescente e da educação.

Não obstante à articulação com instituições e instâncias diversas, é com as escolas que a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação apresenta uma maior interface, justificada por ser esse o espaço mais próximo e *lócus* das inquietações, satisfações e angústias dos pais no que cerne à educação formal.

A Rede de Pais tem a responsabilidade de acompanhar e ajudar a escola. É lá onde nossos filhos passam boa parte do dia. É lá que eles aprendem mais coisas sobre o mundo e sobre a vida. Mas se a escola não cumpre o seu papel é preciso a família, o governo e as outras instituições que também se referem à educação, como o Ministério Público e o Conselho Tutelar, chegarem juntos. Não existe isso de se caminhar sozinho. É um conjunto que deve agir junto para melhorar a educação e a vida de nossos filhos. Sem a Rede só os professores eram os responsáveis pela educação. Hoje não. Há um monte de gente envolvida e responsável também. (Senhora APM, mãe de três filhos matriculados na rede municipal de ensino)

A necessidade de parcerias para uma ação conjunta em prol da educação pública também é expressa na fala de outros pais, que visualizam a importância de

uma ação coletiva não apenas no interior da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, mas dessa com outros setores da sociedade, sem perder de vista o objetivo de buscar a educação pública de qualidade.

Nós estamos agora articulando, fomos convidados pelo Ministério Público, no que diz respeito à mediação de conflitos. Já tivemos algumas reuniões com eles. Eles têm um projeto que trabalham dentro das escolas mediando conflito e a gente achou interessante, a gente já faz isso informalmente. Então, a gente achou bacana porque a gente vai, na verdade, ter conhecimento, vai se capacitar pra poder desenvolver esse trabalho de mediação de conflito. E aí tem um parceiro que é a Terra dos Homens, que é uma entidade suíça, que faz esse trabalho em parceria com o Ministério Público. Ela convidou e a Rede de Pais aceitou o convite e está fechando essa parceria. Entendemos que essa será uma parceria que também nos ajudará muito a atuar diretamente com as escolas e com os Distritos de Educação. (Senhora CFL, membro do Grupo Articulador)

Outro órgão que também nos ajuda é o Conselho Tutelar, quando retorna o aluno à escola, o aluno que não quer estudar ou o que não tem uma família que acompanhe sua vida escolar. Não é a punição ao aluno nem à família. É uma ajuda para uma tomada de consciência. Muitas vezes é a escola e a Rede de Pais que aciona o Conselho Tutelar. No início tivemos muitas dificuldades, pois parecia que os conselheiros tutelares não estavam preparados para assumir essa função. Hoje já temos um conselheiro parceiro em cada uma das Regionais que facilita a nossa ação. (Senhora RL, mãe de aluno)

O Cedeca, que defende os direitos da criança e do adolescente, também nos deu muito apoio. Assim, em participar nas escolas junto com a gente, em visitas. As visitas são para acompanharmos se não estão violando os direitos e se a educação está de acordo com a necessidade dos alunos. A escola tem de ser, no mínimo, boa, senão o aluno não quer ficar nela. E se não estão estudando, onde estão? Na rua aprendendo e se envolvendo com o que não presta. (Senhora APM, mãe de aluna)

No entanto, com os sindicatos de categoria, principalmente dos professores, não se percebe uma manifestação de parceria, de atuação conjunta. Os pais atribuem essa dificuldade às contradições pela garantia de direitos, que geram conflitos, principalmente, quando há greve de professores.

O próprio Sindicato dos Professores, ele nunca nos chamou pra uma reunião específica, só com os segmentos dos pais ou com a Rede de Pais. Eles queriam que a gente fosse para o movimento na rua a favor deles, mas se eles iam à escola tirar os professores, tirar os alunos de sala de aula pra ficar fora e a escola vazia, nós não podíamos aceitar isso, era contraditório ao nosso movimento. Nós não podemos aceitar tirar o direito à educação de nossos filhos. (Senhora AAS, membro do Grupo Articulador, ao comentar sobre a greve dos professores)

Ainda nesse sentido, os conflitos com um dos sindicatos de professores gerou manifestação pública por meio da divulgação de Carta Aberta, onde os pais

socializam a insatisfação diante do radicalismo e da falta de diálogo, por ocasião da greve dos docentes. Além da expressa indignação, questionam o calendário letivo e o compromisso dos docentes com a educação pública, como também afirmam que “a falta de uma melhor qualidade do ensino juntamente com a ausência do aluno na sala de aula gera consequências gravíssimas afetando diretamente toda a sociedade”⁴⁹.

Em outros momentos grevistas, como em 2009, a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, além de manifestações presenciais, expressou-se por meio de Carta Aberta aos Pais e Mães da Escola Pública de Fortaleza, conforme recorte a seguir.

Com o objetivo de garantir o direito à educação de nossos filhos e filhas, a Rede de Pais vem através desta carta alertar e esclarecer a todos e todas que a situação de greve dos professores vem prejudicando as nossas crianças e adolescentes, e colocando em risco o desenvolvimento educacional dos mesmos quando lhes nega o direito garantido de ter suas aulas. Entendemos que o direito de greve neste país é legítimo, constitucional e democrático, mas neste caso, está mais do que provado que essa greve é de natureza política partidário-ideológica e que tem um único e notório objetivo: o de tirar proveito próprio em benefício de grupos políticos partidários.

Nós, pais, jamais admitiremos que nossos filhos e filhas sejam prejudicados em detrimento de uma disputa de poder ou espaço dentro do sindicato que representa a categoria de professores.

Afirmamos, ainda, que não podemos entender que nossos educadores, onde consideramos uma classe de profissional muito mais consciente política e socialmente que qualquer outra categoria profissional, se preste a esse jogo sujo, desonesto e desumano para com essas crianças e adolescentes e consequentemente para uma sociedade historicamente desigual por conta de um sistema educacional que necessita urgentemente da ajuda e compreensão de todos e principalmente dos nossos educadores. (30 de julho de 2009)

Ainda nesse mesmo ano, no mês de outubro, fez uso de Carta Resposta ao parecer da assessoria jurídica do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Ceará-Sindiute, dirigida ao Ministério Público, onde reafirma a abertura para o diálogo e a compreensão que têm do movimento dos professores.

I- A Rede de Pais foi criada a partir dos conselhos escolares como mais um instrumento de apoio e controle social que vem a somar e não com o intuito de dividir ou criar inimizades entre professores e pais de alunos.

II- Pelo contrário, queremos ser solidários com a luta de todos aqueles que tiverem sendo prejudicados nos seus direitos, desde que essa luta não se caracterize como uma luta de interesses políticos internos do sindicato que representa a categoria. Não podemos admitir ou sermos coniventes quando

⁴⁹ Carta Aberta, 21 de junho de 2011.

esse “direito” tira o direito de outros que não tem nada a ver com a disputa interna de tal sindicato.

III- O mais correto seria encontrar uma saída pacífica, coerente, honesta e não com sentimento de radicalismo que só vem cada vez mais inflamar uma ferida que procura cicatrizar, mas se não encontrar o antídoto necessário nunca vamos ter uma Educação pública de qualidade.

IV- Na Educação, companheiros, todos estão no mesmo barco. Não existem lados. O lado é um só. Gestores, educadores, pais e alunos têm que estarem juntos porque não podemos compará-la como se fosse uma empresa onde os interesses do patrão se opõem aos do empregado.

[...]

VIII- Por isso, que preferimos atuar de forma pacífica, ordeira e com muita firmeza para defender o certo, doa a quem doer. (18 de outubro de 2009)

Para além da busca de sociabilidades externas, é no interior da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação onde se situa uma relação mais consistente, com o desenvolvimento de valores como a solidariedade, o companheirismo, o senso de justiça e aceitação do outro como ser diferente, mas com especificidades, que somados aos demais pais podem construir um movimento transformador da realidade. É nesse sentido que a RPMQR se preocupa com o ambiente familiar e incentiva a continuidade dos estudos dos seus integrantes que abandonaram a escola, bem como estimula o ingresso em curso superior, fato amplamente reconhecido e valorizado, como ressalta uma mãe de aluno: “a Rede de Pais e Mães me incentivou a estudar e valorizar minha família” (Senhora VFG). Um aspecto que chama atenção é o fato dos pais atribuírem à RPMQR um caráter assistencialista na resolução também de problemas familiares, conforme afirma a Senhora MDB: “a Rede de Pais é melhor que os advogados. Fazem tudo de graça e com muito boa vontade”. A sensação de proteção e amparo é também percebida quando os pais justificam o ingresso na RPMQE e quando destacam sua importância. A rigor, os anseios convergem para “juntos melhorarem a educação pública”, mas alguns salientam outros aspectos: “Participar em grupo e ouvir as angústias dos outros leva a gente a criar coragem e lutar juntos pela educação”. (Senhora MSF, mãe de aluno). Outra mãe declara: “Sempre que posso estou presente aprendendo e podendo ajudar os outros pais, me dá satisfação ajudar quem precisa”. (Senhora RCF, mãe de aluno). Outros pais afirmam:

Então, assim, a gente, eu me comovia muito, porque como eu dava um jeito de levar meus filhos para a escola, eu via mãe que não tinha condições de ir, nem acompanhar, nem ir levar, nem nada. Então ficava lá sem estudar. Isso não pode acontecer. Então a gente via quem morava perto daquela família e pedia para levar a criança enquanto se encontrava outra solução. (Senhora C, membro do Grupo Articulador)

Na Rede de Pais encontrei mais que um grupo de pais que luta pela educação dos filhos. Encontrei carinho, atenção e solidariedade. O pessoal nos ouve, nos deixa também compartilhar outros problemas, os familiares, e o pessoal chega junto. Sempre aparece um para dar uma boa sugestão ou para ouvir as angústias que temos. Eu encontrei muita gente boa que sabe o nosso sofrimento e o valor de uma amizade verdadeira (Senhora MGF, avó de aluno)

Para um pai, em especial, a Rede superou as expectativas: “Aqui na Rede de Pais encontramos uma família”. (Senhor DR, pai de aluno)

É, sobretudo, por esse espírito de solidariedade às famílias, que a ação do Grupo Articulador é destacada pelo pai de aluno CR: “esse grupo é demais, consegue resolver até nossos problemas de casa”. A mãe JR, no entanto, sai do foco familiar e destaca a importância individual atribuída a cada pai e mãe quando afirma que “na Rede de Pais eu sei que não estou sozinha, até nos hospital vão visitar mãe que está internada e levar conforto”.

Entretanto, os laços e valores desenvolvidos na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, ao mesmo tempo em que se constituem em atrativo para permanecer e atuar na Rede, não exime o afastamento de alguns pais, como afirma a Senhora C, membro do Grupo Articulador:

A gente tem essa dificuldade na Rede de alguns pais se afastarem. Não se afastarem porque não acreditam no movimento ou não querem trabalhar no movimento. Mas sim, porque o filho não está na escola municipal, foi pra estadual ou tirou e foi pra uma escola privada, enfim. Mas também temos pais que, mesmo não tendo mais vínculos com a rede municipal, querem continuar junto com a gente. Acho que eles gostam porque são bem acolhidos. Temos muita atenção com cada um, cuidamos deles e sabemos pelo que lutamos. (Senhora C)

A questão exposta pela Senhora C é uma preocupação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação manifesta quando se discute a possibilidade de expansão e o seu fortalecimento. Agregar pais e mães com filho em outra rede de ensino e ultrapassar os limites territoriais de Fortaleza com a ampliação da RPMQE para o Estado do Ceará é um desejo que a cada dia encontra mais adesões, estando o tema presente na pauta de algumas reuniões do Grupo Articulador, como expressa uma mãe:

[...] eu conversei com um grupo, nosso grupo articulador por Regional, que eu estava assistindo televisão, no jornal, até no Fantástico - nós tivemos uma apresentação também no Fantástico - que apresentava como os pais podiam acompanhar a escola. E por essas matérias que a gente assiste,

que a gente escuta, eu sonho com o dia em que a nossa Rede, ela não fique só no nosso município de Fortaleza. Eu queria com outros pais e mães visitar alguns interiores, algumas cidades pequenas do nosso Estado. Começando com a Região Metropolitana. Eu fico triste e indignada com o jeito como as coisas acontecem. Depois que aparece na televisão é que se toma uma providência. É preciso fazer pressão e botar a boca no mundo. Há casos de escola abandonada, escola muito sem estrutura, escola tomada pela violência. O descaso com a própria família que não tem como chegar à escola. Então, eu fico muito preocupada também, porque a cidade de Fortaleza, ela é grande, tem muita população na escola pública. Mas, assim, não é que em Fortaleza a gente já tenha feito o trabalho e dê continuidade, não. A gente vai continuar aqui em Fortaleza, mas eu conversei com um grupo, vamos pedir apoio aí de alguma entidade que possa, algumas Secretarias, Secretarias de outros municípios do nosso Estado, pra que a gente possa ter uma conversa para saber se eles gostariam de ter esse relato, fazer um pequeno seminário pra ver se a gente planta alguma semente lá, pra ver se também muda a história desse povo no interior. Porque com a corrupção também dos governos que não repassam o dinheiro da educação, as crianças lá sofrem também, com a quase nenhuma qualidade da educação. (Senhora AAS)

Os dados expostos neste tópico nos possibilitam cogitar que os pais e mães que se encontram no Centro agregam maiores possibilidades de serem agentes nas interfaces com outras instâncias, instituições e movimentos sociais por se situarem nos grupos articuladores. Apresentam-se como função desses pais e mães buscar parcerias e expandir a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, sem, contudo, negar essa ação também aos que se encontram na Periferia e almejem um nível de participação mais efetivo. À Periferia cabe uma maior inserção na instituição escola, no seu cotidiano, seja como observadores ou membros locais, que atuam na RPMQE e buscam uma melhor educação para seus filhos. A ação desses pais é mais limitada e, normalmente, com foco apenas na escola onde o filho estuda sem ter a preocupação em perceber se essa intervenção pode ser ampliada para outras unidades escolares. O depoimento de uma mãe de aluno da Educação Infantil é revelador desse olhar limitado, mas articulado localmente.

Eu quero uma boa educação para a minha filha, uma creche boa, com umas professoras que saibam cuidar dela. Todos os dias quando vou deixar ela na creche eu fico de olho e se tem alguma coisa errada eu reclamo para a R. (coordenadora da creche). Ela sempre tem uma desculpa, mas me ouve e me chama para as reuniões. Se as coisas não melhoram eu levo para a Rede de Pais e as meninas dão logo um jeito. (Senhora RCB)

As sociabilidades construídas e seu porvir podem influenciar tanto na capilaridade da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação quanto na consistência da ação coletiva, para além da Rede, em articulação ou inserção em

outros movimentos em prol de melhorias para a educação pública municipal de Fortaleza. É nesse sentido que o reconhecimento à RPMQE pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares a insere na rede nacional de articuladores do referido Programa e abre possibilidades de atuação em outras unidades da Federação, não como atores de determinado sistema de educação, mas como pais e mães que se diferenciam pela ação coletiva e democrática, que desenvolvem em Fortaleza e pela disposição em compartilhar essa experiência.

5.1.5 A relação Rede e Governo

A construção de uma cultura política com base no princípio constitucional da gestão democrática implica em graus de participação da sociedade na definição das políticas de governo, principalmente no contexto de um governo democrático-popular, como o assumido pelo Partido dos Trabalhadores em Fortaleza.

Nesse sentido, a relação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e Governo se destaca como uma das dimensões que possibilita desenhar e caracterizar se e como se processa o diálogo com o Governo contribuindo, assim, para compreender em que medida existe canais de diálogo e espaços efetivos de participação nos processos de gestão da educação pública municipal de Fortaleza, no contexto de um governo democrático-popular, onde a gestão democrática é um dos princípios norteadores.

O trecho a seguir, extraído do Programa de Governo (2004), ao se reportar a criação de espaços como o Orçamento Participativo⁵⁰, destaca o pioneirismo do envolvimento da sociedade civil nos processos de gestão da cidade e indica o esforço a ser empreendido pela prefeitura para a criação e consolidação deste espaço:

Fortaleza nunca experimentou uma iniciativa desse porte, o que determina que a Prefeitura faça maciços investimentos na educação da população sobre orçamento público e importância da participação cidadã na formatação das peças orçamentárias (Programa de Governo *Por amor a Fortaleza*, 2004, p.13).

⁵⁰ O Orçamento Participativo Criança e Adolescente (OPCA) é desenvolvido nas escolas da Rede Municipal de Ensino, com alunos que tem entre seis e 17 anos. Nele, crianças e adolescentes também participam das decisões da cidade e o exercício de cidadania se faz desde a infância, nas assembleias escolares.

O foco na gestão democrática também se apresenta no contexto da Secretaria Municipal de Educação. Com o intuito de analisar os aspectos que configuram a relação Rede e Governo são apresentados por meio da voz dos atores, que transitam pelos possíveis caminhos, as dificuldades, os avanços, as contradições e as possibilidades de participação da RPMQE não só no que ver-se sobre as grandes questões que perpassam o cenário educacional local, mas também em processos intermediários de consulta e de discussão, no sentido de refletir em que medida essa participação modifica um setor das políticas públicas – a gestão da educação – nos contornos analíticos da configuração do Estado Ampliado.

As interfaces e situações abordadas neste tópico ultrapassam o período do recorte desta pesquisa por se constituírem em linha histórica necessária para a compreensão da profundidade e capilaridade da relação, bem como a identificação de possibilidades de reafirmação e/ou reconfiguração da interface da RPMQE com o Governo, a partir de como se perfaz no âmbito de três instâncias públicas da educação municipal de Fortaleza: escola, Distrito de Educação e Secretaria Municipal de Educação.

O processo de constituição da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação se inicia bem antes do ano de 2007, com a inserção de representantes do segmento Pais no Conselho Escolar e as iniciativas individuais de articulação para a construção de novos equipamentos educacionais, como parte da luta por melhorias na educação pública municipal, segundo afirma a mãe AAS:

A nossa luta pela educação vem de bem antes da gente formalizar a Rede de Pais. Em algumas comunidades já havia movimentos voltados para a construção de escolas e creches, com os pais pressionando a SME. Era difícil chegar e falar com o secretário de educação ou o prefeito porque a gente fazia movimentos nas comunidades, cada um na sua, sem ter uma visão que os problemas podiam acontecer também em outros locais da cidade. Se a gente se juntasse, se a gente se organizasse num grande movimento teríamos conquistado mais creches, mais escolas, mais professores, pois a Secretaria de Educação pensaria assim: “poxa, eles estão organizados em uma manifestação da cidade toda” e assim, levaria mais em consideração as nossas reivindicações e melhoraria tanto a comunidade como o governo, pois teria o nosso apoio. (Senhora AAS, membro do Grupo Articulador)

No entanto, é a simbiose entre a vivência política de alguns pais e mães em outros espaços governamentais de participação, a postura da Secretária de

Educação, na época a Professora Ana Maria Fontenele, e a angústia em virtude do momento delicado pelo qual passavam as famílias e a rede municipal de ensino, ainda sob efeito de uma paralisação de docentes, que induz uma articulação mais intensiva e a criação de um canal de comunicação com o Governo, a partir dos pais e mães conselheiros escolares.

Esse contexto suscita a construção de agenda de encontros regionais para intensificar o diálogo da SME com as famílias usuárias da educação municipal pública, que se constitui em ação relevante e diferencial por trazer ganhos tanto para o Governo, aproximando-se mais da comunidade, quanto para a expansão da RPMQE, ao intensificar a articulação com os pais, mães e responsáveis por aluno nas seis Regionais. Ressalte-se que no ano anterior a essa agenda, em 2006, os pais conselheiros escolares participaram do I Encontro Municipal de Formação dos Conselheiros Escolares de Fortaleza, onde também foi construída uma interface mais profunda entre o Governo e Conselho Escolar.

Um dia os pais conselheiros escolares foram convidados pela Secretária para um café da manhã num domingo. Lembro bem que muitos pais estiveram ali. Deixamos nossa família e fomos ver o que a Secretária queria conversar com a gente, mas assim como eu muitas mães estavam curiosas e também encantadas com a Doutora Ana. Nós já conhecíamos a Secretária do Encontro dos Conselhos, mas foi a primeira vez que uma secretária conversava com os pais de igual para igual. [...] Eu até comentei depois com a Aline que nas minhas andanças pelos conselhos nunca tinha me sentido tão à vontade numa reunião com a Prefeitura. Eu pensei assim: “agora as coisas vão mudar. Nós vamos ser ouvidos.” [...] A gente via que era uma reunião importante para a gente discutir como recuperar as aulas que as crianças perderam. (Senhora VC)

A priori, a reunião acontecida em julho do ano de 2007 foi uma sensibilização para uma ação conjunta que viabilizasse o cumprimento de um novo calendário letivo a ser escolhido pelas escolas dentre três propostas apresentadas. Com os pais opinando sobre possibilidades de recuperação de aulas, que melhor se adequassem à realidade das comunidades no cumprimento de um novo calendário letivo para a Rede Municipal de Ensino, a reunião se caracteriza com uma ação consultiva, onde a indignação e a latente insatisfação dos pais favoreceu a criação da RPMQE. Os contatos posteriores da Secretária com os pais se deram de forma regionalizada e já com a intervenção do Grupo Articulador da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, que aderiu a iniciativa proposta pela SME de haver

periodicamente esses momentos de escuta aos pais e reconheceu a necessidade crescente de expansão da RPMQE.

As reuniões da Secretária nas Regionais foram muito importantes para a gente organizar a Rede de Pais. A gente levava o convite aos pais para participarem da reunião e eles iam e gostavam porque estavam lá a Secretária, a representante do Distrito e muita gente da SME. Todo mundo ouvindo a gente. [...] O pessoal que acompanhava a Secretária também falava explicando as coisas que aconteciam na educação e a gente também respondia dizendo o que estava ruim, o que a escola fazia errado. A gente, os pais, dizia o que a gente queria e o pessoal anotava para dar uma resposta quando não podiam responder. Era legal ter tanta gente importante ouvindo os pais, pois somos nós que olhamos a escola com os olhos da comunidade. (Senhora NL, mãe de aluno do Ensino Fundamental)

Para os pais, as reuniões regionais tinham um caráter mais de “momento de denúncia”, uma oportunidade de expor os problemas para outras instâncias além da escola e para a SME constitui-se em oportunidade de informar sobre a educação municipal, ouvir os pais sobre suas impressões, especialmente às referentes ao que acontece no interior das escolas e fomentar a participação deles nos diversos espaços da educação. Em alguns momentos percebem-se antagonismos como a satisfação e a descrença, a esperança e a acomodação em relação ao modo como os pais apreendem essas reuniões, em especial às falas dos atores governamentais.

É muito importante a gente estar aqui como mãe e como cidadã, pois a educação deve envolver as famílias. Há coisas que a gente desconhece como e por que acontece e fica julgando errado quando a gente poderia ajudar. Afinal, todos aqui querem uma melhor educação para nossos filhos. O pessoal da Secretaria e do Distrito tem muito a nos esclarecer. Como querem que a gente participe da educação se não estão abertos a conversar com os pais, se os pais não sabem o que está acontecendo? Hoje estamos em um momento de mudanças e os pais também contribuem para isso. (Senhora MN, mãe de aluno da SER I)

Eu vim para ver o que querem dessa vez. A gente vem pra reunião, escuta, imagina que tudo vai mudar, mas as coisas acontecem muito devagarzinho ou nem acontecem. Não queria ouvir justificativas. A educação tem de melhorar as escolas, os professores não podem faltar tanto. É um absurdo deixar as crianças sem aulas, no meio da violência das ruas. Alguém tem de ter responsabilidade e mudar tudo isso. Se querem a nossa ajuda têm de nos escutar e atender nossos pedidos. Não pedimos nada demais, só o que é justo. (Senhora MG, mãe de aluno da SER II)

A criação e manutenção dos espaços de participação são tônicas do governo da prefeita Luizianne Lins, com, algumas vezes, os espaços existindo, mas não sendo devidamente ocupados, seja por desconhecimento da sociedade ou por

conveniências de gestão. Por outro lado, quando há espaços autênticos, a gestão se sente mais legitimada, mesmo convivendo com os conflitos, base de uma gestão democrática. Para a SME a criação da RPMQE se afirma como um novo espaço de participação da sociedade civil na condução dos processos de gestão da educação municipal de Fortaleza.

As reuniões regionais com os pais são novos espaços de diálogo da Secretária de Educação com a comunidade, na perspectiva dos pais se inserirem e participarem da gestão, não mais apenas como conselheiros escolares, mas como comunidade que acolhe a escola e deseja melhorias significativas na educação pública. A Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação é um espaço legítimo de participação em consonância com o propósito de gestão democrática do governo democrático popular de Fortaleza, que fomenta e apoia a participação ampla e ampliada. (CA, técnica da SME)

Desde seu início a RPMQE constrói um diálogo direto com a SME, tendo como principal interlocutora a Secretária de Educação. Alguns pais e mães que iniciaram a Rede já têm vivência política em outros espaços de participação, como o Orçamento Participativo - OP - e os conselhos temáticos de controle social, como expressa a Senhora BM, partícipe de comitê regional de saúde e delegada do OP:

A Rede de Pais pra mim trouxe um diferencial muito grande. Já participo de outros movimentos onde lutamos para os governos garantirem nossos direitos de cidadãos. Queremos acima de tudo poder ter uma vida onde a dignidade e a justiça estejam presentes. Na Rede de Pais a nossa luta é grande, mas gostosa, porque diferentemente dos conselhos e do OP, que são pessoas que muitas vezes querem coisas distintas, na Rede a gente se encontra numa grande luta, na luta para nossos filhos terem uma educação de qualidade, terem uma escola boa com bons professores. Eu já entendo bem como é que são as conversas com o gabinete da prefeita e com o pessoal da saúde. A gente tem de ser firme, defender aquilo que a gente acredita, mas também temos de saber falar alto, de pressionar para que as coisas aconteçam e aconteçam logo. (Senhora BM, membro do Grupo Articulador)

A mãe expressa uma dimensão do diálogo com o Governo, quando a menciona a estratégia a ser utilizada de “ser firme”, não abandonar ou mudar tão facilmente o seus objetivos. Isso induz que da parte do Governo também há uma postura a ser defendida para assegurar, algumas vezes, interesses contraditórios aos da população. Nesse sentido, os conflitos são inevitáveis, como afirma o Senhor EP, pai de aluno da SER II: “A gente percebe que o Governo, algumas vezes, já vem com uma pauta a ser validada, mas a gente tem opinião e defende o nosso ponto de vista”.

A escola é o ambiente primeiro e imediato de contato com o Governo. Nesse contexto, o gestor escolar é o representante governamental que, dependendo de sua concepção de gestão e das diretrizes institucionais pode promover práticas democráticas ou excludentes, como afirmam as mães a seguir, ao diferenciarem a condução dos diálogos com a escola.

Na semana passada eu e mais quatro mães da Rede fomos conversar com a diretora para ver como resolver o problema da violência na escola. Está demais. É menino brigando, criança ferida, por tudo, por tudo mesmo inventam de fazer confusão. Alguns pais me procuraram e pediram para a gente se organizar e ir conversar com a diretora. Nós sabemos que a violência está em todo canto, mas se a gente só ficar vendo e não fazer nada ela nunca vai acabar. A diretora perguntou se nós queríamos participar do grupo que vai discutir isso no sábado. Ela disse que a nossa preocupação também é dela, da escola e da Secretaria. Então nós vamos, mas vamos para falar, porque nós vemos muito mais do que a escola. A gente vê essa meninada na escola, mas também na rua brincando ou fazendo o que não presta. E a educação precisa nos ajudar. (Senhora FSA)

Eu estou revoltada. A escola não tem dono! Está tudo desorganizado. Quando a gente precisa conversar com o diretor ele nunca está lá e quando está não tem tempo para receber os pais. O negócio dele é dizer que está em reunião com a Secretaria. Acho que ele pensa que pai e mãe tem doença contagiosa (risos). Custa ouvir os pais? E depois ficam dizendo que a gente não quer participar. (Senhora BS)

Os depoimentos expressam realidades cotidianas com contextos diversos. É com o gestor escolar que, muitas vezes a comunidade cria um canal de diálogo com o Governo. São demandas do dia a dia da escola, visíveis e interpretadas de formas diferenciadas. Há escolas que adotam reuniões periódicas com os pais não apenas na perspectiva de apresentar o rendimento escolar do aluno, mas de garantir que os pais estejam sendo consultados nas grandes questões, tendo como intermediador o Conselho Escolar e a RPMQE.

A situação na escola estava insustentável, com muitos professores chegando atrasados ou faltando. Os alunos também! Estavam sem interesse e ocupando o tempo na escola só para brincadeiras. Nós (a RPMQE) nos sentamos com a diretora, com o Conselho Escolar e resolvemos fazer um documento para encaminhar para a SME e a Rede de Pais também colocar na pauta da reunião com a Secretária. No documento nós pedíamos ajuda. Colocamos como estava a situação e como a gente via que podia ser resolvida. [...] Fomos chamadas em reunião extra pela SME para falar sobre o documento e como estava a escola. Não sei se a diretora foi chamada também, mas naquele momento foi só a Rede de Pais e conseguimos resolver o problema com a SME mandando professor substituto. (Senhora V, mãe de aluno da SER VI)

Os pontos elencados como constituintes do diálogo e da agenda da ação da RMPQE junto à SME, em parte, comportam desdobramentos que conduzem para demandas específicas de determinado território, mas sem perder o sentido da coletividade, ampliam-se para outros locais da cidade. No âmbito do Governo, na instância Secretaria Municipal de Educação, a notória vertente consultiva se contrapõe à participação mais de caráter decisório e voltado para a definição de políticas que atendam às demandas apresentadas. A RPMQE é interpelada sobre o cumprimento do calendário letivo, sobre a qualidade da merenda escolar, sobre o atendimento na escola, ou convidada a participar de comissões, com caráter também consultivo ou de acompanhamento.

Nós nos organizamos por Regional para fazer o acompanhamento da matrícula. Criamos um roteiro sobre o que deveria ser observado e, em pequenos grupos, visitamos as escolas. A gente via muita coisa boa e mães saindo felizes e aliviadas, mas também o descaso de algumas escolas com os pais que ficavam mal acomodados esperando para ouvir que iam ficar em lista de espera. Às vezes, a SME nem sabia que a escola agia daquele jeito e a Rede fazia o relatório com os problemas e encaminhava para a SME que tentava logo visitar a escola e resolver o problema. Teve caso até de escola que dizia que não tinha mais vaga só para não receber criança danada. (Senhora AAS, Grupo Articulador)

Existe uma crescente necessidade de entender as ambiguidades dos processos e os arranjos possíveis, mas, principalmente, apontar os limites nas experiências que inovam a gestão da educação com a ação da RPMQE.

A Rede de Pais e Mães tem um espaço importante na educação, mas tem de se ter o cuidado dela não ocupar espaços que não são de sua competência, como por exemplo, quando falta professor ou o diretor não está na escola os pais se sentem empoderados para assumir essas funções. (Senhor A, diretor escolar)

Em contraponto ao Diretor A tem-se a mãe C, integrante do Grupo Articulador da RPMQE, que coloca a situação acima vista sob outro prisma: “a Rede de Pais está para ajudar o diretor, para contribuir. Se for para ajudar e se for preciso a gente assume até a direção”. São interpretações diferenciadas, que se reafirmam quando a mãe AAS expõe que

Nem os pais e nem a escola estão preparados para essa parceria, é preciso haver mais compreensão, conhecimento e tolerância. A Rede de Pais está fazendo o papel dela de formar e informar os pais para participarem melhor. E a escola? Há o interesse nessa participação ou vamos esvaziar o

discurso que os alunos não aprendem porque os pais não acompanham?
(Senhora AAS, Grupo Articulador)

Como as propostas de democracia participativa no interior das escolas devem ressignificar a prática democrática, o diretor escolar, representante do governo nomeado em cargo de confiança do executivo, assume para si a responsabilidade de conduzir e favorecer o diálogo com a RPMQE, devendo ser capaz de captar os “ecos” dos problemas e demandas apresentados, debatê-los coletivamente e compartilhar os processos decisórios. Mas este é um dos igarapés da discussão sobre a gestão democrática escolar que deixo para outra pesquisa em virtude da densidade do tema. O que aqui se coloca é o fato de o gestor escolar ser o primeiro ator governamental em contato com os pais por se situar no espaço da comunidade.

Outra relação governamental se processa no âmbito regional, mais especificamente com os Distritos de Educação, que são instâncias intermediárias entre a escola e a SME, e assumem muitas vezes a mediação de conflitos entre a RPMQE e a escola, bem como facilitam acessos e ações que promovam a participação dos pais tanto no cotidiano escolar como em processos mais amplos da educação municipal, como a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza, ocorrida nos anos 2010 e 2011.

Na Regional VI tem muita gente lá cadastrada, por ter muitas escolas. Lá tem muita gente, tem muito pai cadastrado, tem muita mãe cadastrada. E lá a Rede de Pais tem um projeto formado dentro do Distrito de Educação. A Regional foi parceira com as representantes da Rede e eles fizeram um projeto coletivo que acontece nas escolas. Um projeto de apresentação e mobilização e é muito legal quando eles discutem às necessidades da educação na escola. Às vezes quando se está discutindo o conflito aparece, mas é saudável tanto para as pessoas aprenderem a dialogar quanto para a Rede e o Distrito que também amadurecem. (Senhora AAS, Grupo Articulador)

A gente mantém diálogo e conta com a ajuda dos Distritos de Educação. Inclusive, nas Regionais, a gente desenvolve projetos em parceria. Nós mobilizamos os pais, agora, para discutir como diminuir a violência nas escolas. Ela é um problema social que atormenta a aprendizagem das crianças. Então, como nós pais podemos contribuir com a escola para diminuir essa violência? [...] Todos juntos, Rede e Distrito, vamos para a escola, conversamos com o Conselho Escolar e nos reunimos com os pais daquela escola para ver o que pode ser feito, com cada um assumindo responsabilidade. (Senhora V, Grupo Articulador)

A interface com o Governo, considerando o período de recorte desta pesquisa avaliativa, apresenta-se como um dos pilares de sustentação da RPMQE, como define a mãe C, membro do Grupo Articulador:

[...] Até o ano passado (2012) a gente participava sim desse processo de discussão junto ao governo. Não só no processo de discussão, mas no processo de construção, certo? A gente construía junto com a Secretaria, o calendário escolar, a gente discutia como é que seria o calendário escolar e a gente sugeria como é que fosse. A gente construiu juntas as Diretrizes Curriculares, enfim, a gente era ouvido e considerado. Todas as diretrizes, todas as coisas que a Secretaria ia discutir, tanto no âmbito da Secretaria de Educação quanto no âmbito da Regional, a gente participava, dialogava e construía juntos, certo? E éramos recebidos até então, pela Secretária, que quando teve que sair, que era a Dra. Ana Maria Fontenele, veio o Elmano, que assumiu a Secretaria e a gente continuou sendo recebido e manteve esse diálogo e o apoio. (Senhora C)

Ao considerarmos que o diálogo com a SME não se perfaz unicamente nas reuniões com o gestor municipal de Educação, há outro tipo de diálogo que viabiliza a logística para a realização das formações, contato esse feito como a técnica da SME responsável pela articulação SME e RPMQE.

Como a Rede já tinha sido criada e era Rede, ela não era local, ela era itinerante. A gente tinha que se deslocar, a gente tinha que se encontrar com as outras Regionais, com os outros grupos. E daí, surgia a dificuldade em relação ao transporte. Quem nos dava apoio era a Secretaria, Secretaria Municipal de Educação. Fazia os deslocamentos dos pais da escola ou de um local que atendesse a nossa estratégia de mobilização. Então assim, a Secretaria, ela perguntava quantos pais a gente ia levar pra esse evento. Então a gente fazia a mobilização, o cadastro e já passava anteriormente pra eles fazerem a logística de material também que era importante, as cartilhas, a própria LDB, a lei que estudamos, na parte mais efetiva que diz onde é que tem a participação da família, e os Cadernos dos Conselhos Escolares, do MEC, que deu muita pauta pra gente fazer pequenos encontros por Regional, por polo, assim três, quatro escolas mais próximas. (Senhora AAS, Grupo Articulador)

Sem a intenção de minimizar a relação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação com as escolas e com os Distritos de Educação, é junto à Secretaria Municipal de Educação, no gabinete do gestor, por meio da ação política do Grupo Articulador se potencializa. No entanto, a expectativa primeira é a resolução de problemas que acontecem nas escolas, sem a ousadia de conquistar um espaço maior na definição das grandes questões da educação. Para tanto, na ótica desse Grupo, não há a necessidade de o espaço ser dado ou cedido, mas sim conquistado. “Nós queremos e podemos mais. Não vamos nos contentar com

pouco. A cada dia vamos nos fortalecer para melhor e mais participar”, expressa o pai EP ao ser questionado sobre o aspecto deliberativo da relação com o Governo.

O Grupo Articulador, porta-voz da RPMQE, tem em sua composição pais, mães e responsáveis por aluno com vivência em outros espaços de participação, que lhes permitem experienciar outra ação dialógica com o Governo e revela-se com propósitos mais políticos em relação aos pais da Periferia, quando estes apontam demandas mais de caráter gerencialista para serem encaminhadas para a Secretária, conforme expressa a Senhora C:

Nós ouvimos os articuladores regionais que trazem as demandas pontuadas por outros pais e elaboramos a pauta da reunião com a Secretária. A gente percebe nas demandas que estão ainda muito voltadas para a solução de problemas individuais e esquecem que estamos discutindo e lutando, numa luta coletiva, é pela educação pública. Ora, levar para uma mesa com a Secretária que o bebedouro está dando choque... Ave Maria! Isso pode ser resolvido com uma conversa com o diretor da escola, mas talvez seja uma falta de confiança, talvez. Se a merenda não está boa, se o peixe não agrada os alunos, isso acontece em várias escolas, não é só em uma. Então, levamos para ser discutido na SME e vamos para o embate, pois a nossa reivindicação é legítima. (Senhora C, Grupo Articulador)

Diante do exposto a relação RPMQE e Governo suscita uma diferenciação também no que se refere ao objetivo da participação dos pais situados na Periferia e no Centro, com os primeiros assumindo para si uma vertente mais política da participação ao conseguirem sair do espaço micro (a escola) para um diálogo que contemple questões com maior capilaridade e mais gerais da educação pública municipal de Fortaleza.

No entanto, a presença de alguns pais simpatizantes ou filiados ao Partido dos Trabalhados demanda desconfiança e críticas ao modo como a RPMQE se coloca perante o governo, com expressam as palavras da mãe LC, do território da SER VI, ao ser arguida como a RPMQE poderia melhorar sua atuação: “deixando de se promover através de politicagem e buscando realmente uma educação de qualidade”. Assim, põe em dúvida a dimensão emancipatória da ação do Grupo Articulador da RPMQE.

5.2 A guisa de síntese analítica: as ações, contradições e potencialidades da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação

Após a exposição, no tópico anterior, apresento a seguir a síntese analítica da avaliação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. Como referencial para a análise, utilizo-me do quadro analítico-comparativo apresentado a seguir, em que caracterizo o *lócus* desta pesquisa por meio da tipificação Centro e Periferia a partir do diálogo com cinco dimensões avaliativas, construídas no campo da pesquisa.

Como foi demonstrado ao longo deste item, Centro e Periferia, achados da pesquisa empírica caracterizam as formas de inserção dos pais na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação no sentido de identificar diferenças, que não se configuram em exclusões, mas em formas de estar e se movimentar na RPMQE, possibilitando, assim, uma fecunda avaliação.

Quadro-6: Caracterização da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

ORD	DIMENSÕES	PERIFERIA	CENTRO
1	O Perfil	Conservador	Dinâmico com potencial emancipatório
2	Entre a Rede e o Conselho Escolar	Conselheiros escolares e não conselheiros escolares	Ex-conselheiros escolares
3	A Participação	Ação	Ação/reflexão
4	A Rede e outras sociabilidades	Valorativa	Solidária
5	A Relação Rede e Governo	Funcional	Conflituosa

Ressalto que o quadro se constitui, também, um anúncio de como está organizada a análise, haja vista que as reflexões e tessituras tentam seguir a ordem nele exposta. Entretanto, considerando-se que esta é uma avaliação conduzida por um conceito que rompe com uma avaliação gerencialista e teve como propósito o distanciamento de dados estandardizados para assumir uma concepção compreensiva (LEJANO, 2012), densa no dinamismo e na multidimensionalidade, esta pesquisa é também um exercício democrático de construção do conhecimento (FREIRE, 1996). Portanto, utilizo-me do Princípio da Autonomia para ousar refletir acerca da construção de uma “gestão democrática da apresentação da síntese

analítica”, com a democracia transitando como conteúdo da Rede que dá suporte à pesquisa, mas também delineando o modo de gerir a análise, no sentido de expressar nesta avaliação as potencialidades e fragilidades da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

Neste sentido, para avaliar a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação é necessário desenvolver cada uma das dimensões avaliativas, que permitiram caracterizar sua organização e funcionamento, bem como atribuir contornos ao Centro e à Periferia. Cada uma dessas dimensões contribuiu para valorar a compreensão avaliativa da própria RPMQE, na medida em que sinalizam a configuração e os limites do Estado Ampliado em funcionamento. Isso favorece tecermos algumas reflexões que contribuem para responder se a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação constitui em uma nova institucionalidade na gestão da educação de Fortaleza, mais democrática e autônoma.

No que se refere à dimensão Perfil, primeira dimensão avaliativa do quadro, os pais que transitam na Periferia se apresentam com práticas participativas mais conservadoras e menos voltadas para uma ação política articulada em rede, estando o foco da ação estreitamente relacionado ao ambiente escolar. São pais com menor escolaridade, com dificuldade de realizar uma leitura do mundo de forma articulada com os demais.

Com propósitos mais amplos, é no Centro que se encontram os pais com maior escolaridade, maior vivência nos Conselhos Escolares e nos movimentos sociais. Essa vivência favorece um dinamismo na participação, que sinaliza potencial emancipatório e lhes atribui uma visão mais voltada para o desenvolvimento do exercício democrático da participação, direcionada para melhorias educacionais, que contemple a coletividade ao interferir junto à Secretaria de Educação no sentido de atribuir qualidade à educação dispensada aos seus filhos, favorecendo a gestão democrática da educação pública municipal de Fortaleza.

Convém destacar que, nesta pesquisa, a gestão democrática é entendida como um ato político, que deve ser organizado coletivamente (DAGNINO, 2002; CHAUI, 2005). Com base nesse conceito e no propósito de desenvolver ações que propiciem a qualidade da educação, a atuação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação junto à educação pública se substancia nos princípios da democracia com práticas direcionadas para a garantia de direitos e a vivência da

cidadania (DAGNINO, 2002). Nesses termos, os resultados da pesquisa avaliativa realizada perpassam conflitos, contradições e potencialidades da RPMQE.

A significativa dependência da Periferia em relação ao Centro cria relações que têm reflexo na forma como se apresenta a RPMQE, com os pais da Periferia, posicionando-se como se estivessem inseridos em uma estrutura hierárquica, verticalizada, com uma postura de “executores da ação” (SHERER-WARREN, 2007), deixando muitas vezes o poder de decisão para os grupos articuladores (Centro), que consubstanciam relações mais horizontalizadas e praxiológicas (FREIRE, 2003).

Entretanto, diante de limitações referentes à participação, aos pais da Periferia não pode ser atribuída uma efêmera situação de subordinação haja vista que isso não é uma postura constante, pois se delinea ou não conforme o teor da demanda em torno da qual a RPMQE se articula e ao contexto onde o pai, mãe ou responsável está inserido. Seria inviável atribuir à Periferia uma acomodação constante, pois tanto o Centro quanto a Periferia convivem com possibilidades de trânsito, por sofrerem influências de diversos aspectos e contextos que permitem uma mobilidade e formas diferenciadas de participação. A RPMQE se estrutura nesse trânsito, com a mobilidade se apresentando ao mesmo tempo como potencialidade e fragilidade, onde a participação influencia e é influenciada pela mudança de contextos e pelo amadurecimento político dos pais. Como afirma Cecília Luiz (2010), as pessoas se reconstroem no próprio dinamismo de suas vivências sociais cotidianas.

Ao considerarmos a organização em rede, o Centro se configura como o núcleo atuante, instigador das estratégias da RPMQE, a energia propulsora da atuação coletiva, que agrega a Periferia e almeja conquistá-la para que participe com maior ênfase, na perspectiva de que seus integrantes se assumam em maior densidade como sujeitos políticos. No entanto, essa é uma das dificuldades apresentadas no movimento: o exercício da dimensão política da RPMQE na sua relação com a gestão da educação pública municipal de Fortaleza. Esse ainda se constitui em desafio o rompimento com relações patrimonialistas históricas nas quais as práticas reflexivas e decisórias só cabem a poucos.

No entanto, a provocação para o exercício político na gestão da educação demanda investimentos na formação dos participantes. Organizados pelo Centro com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, os Encontros de Formação,

apesar de constituírem-se em um diferencial no que se refere à qualificação para a participação, ainda são investimentos tímidos de formação política. Os temas abordados, escolhidos pelos pais, atendem tanto à necessidade de informações sobre políticas públicas relacionadas à educação, quanto ao conhecimento, com maior propriedade, de processos e ações da educação municipal, sem, no entanto, excluir o momento de a RPMQE apresentar o olhar que os pais têm da educação e, principalmente, do ambiente escolar. Ao promover a ampliação do conhecimento dos pais estes se motivam para a ação coletiva (GOHN, 2004; SCHERER-WARREN, 2006).

A relação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação com o Conselho Escolar, segunda dimensão avaliativa desta análise, demanda uma articulação e parceria, sem, contudo, a RPMQE permanecer subordinada ao Conselho Escolar, nem assumir o tipo de participação mais orgânica praticada pelo colegiado que está inserido na estrutura da escola. Nesse sentido, Soares (2013) alerta para as contradições presentes no Conselho Escolar, dentre outras afirma que esse colegiado está na estrutura do Estado, mas não é Estado. No entanto, a sua potencialidade como expressão de política pública de gestão educacional está no fato de não negar o Estado, mas contribuir para a sua democratização, com a participação de todos aqueles que fazem a política pública, inclusive os estudantes e os pais.

Uma das diferenças existentes entre a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e o Conselho Escolar se situa no fato de este ser ainda instância bastante formal, com a representação assumindo muitas vezes caráter também contraditório quando não há o diálogo entre os representantes (conselheiros escolares) e seus representados (comunidade), ou então, a sua atuação estando voltada para legitimar as vozes dos gestores. Na RPMQE, a relação dialógica entre os grupos articuladores e os demais pais acontece com maior constância, induzindo a uma participação mais direta, que comporta legitimidade espontânea sem estar atrelada a formalismos ou a estruturas estatais. Entretanto, não é o fato da RPMQE não possuir uma institucionalidade com registro legal, que inviabiliza a sua dinâmica de atuação e a ocupação de espaços de participação na busca pela concretização do objetivo de contribuir para que a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza prime pela qualidade dos serviços ofertados, por meio de intervenções em diversas instâncias da educação municipal.

Assim, a relação com o Conselho Escolar inicialmente caracteriza-se por uma dependência circunstancial, haja vista a necessidade de os pais conselheiros escolares serem agentes mobilizadores para a construção da RPMQE. Em sua institucionalidade, no entanto, se distancia do Conselho Escolar e constrói autonomia na ação tanto mobilizadora quanto articuladora e política, perfazendo caminhos paralelos a esse colegiado com pontos que se cruzam quando das ações demandadas pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Diante desse quadro, chamo atenção para a diferença da participação do Conselho Escolar e da RPMQE na educação municipal de Fortaleza. Enquanto o Conselho Escolar ocupa um espaço institucionalizado proveniente da concessão dos poderes públicos instituídos, a RPMQE conquista espaço legítimo, construído por meio da articulação da sociedade civil, desatrelada dos ditames do Estado (GOHN, 2010). Entretanto, os contornos diferenciados não descaracterizam o potencial democratizante de ambos, pois tanto RPMQE quanto o Conselho Escolar ao se constituírem em espaços de participação, fomentam o exercício democrático.

Os conceitos de Conselho Escolar e da própria Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação apresentados pelos pais são o resultado de um processo de idealização e denota uma concepção de colegiado baseada em práticas tradicionais de democracia e participação (DAGNINO, 2004, 2012; GOHN, 2004). No entanto, seriam as ações cotidianas que possibilitariam a concretização da gestão democrática da educação à medida que se criasse certa coerência entre os objetivos proclamados e o *ethos* democrático (LUIZ, 2010).

Nesse sentido, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares se revela e se assume com o propósito de fomentar a gestão democrática por meio da oferta de formação para os técnicos das Secretarias de Educação, que articulam a gestão democrática nas redes de ensino onde atuam e para os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, incluindo-se os pais e representantes comunitários, com o propósito de se colocarem participativos, conforme os princípios da democracia, em qualquer espaço que ocupem.

Adentrando na terceira dimensão analítica, de modo geral, o que se constata na participação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação na gestão das políticas educacionais de Fortaleza é uma infraestrutura definida em sua forma e desenho, que tem como premissa básica a noção de que a participação é instrumento fundamental para um governo mais democrático e igualitário, cabendo à

população o papel de interferir mais diretamente para o atendimento aos seus interesses e necessidades (DAGNINO, 2004; TATAGIBA e TEIXEIRA, 2005, TORO, 2006). Contudo, a experiência da RPMQE não se efetiva com uma participação aleatória ou atrelada a circunstancialidades de governo e, sim, uma participação sistemática, inserida em processos de discussão e deliberação mais amplos atentando. No entanto, para o que Avritzer (2008) aponta como formas impactantes da capacidade deliberativa, devem ser consideradas: a maneira como a participação se organiza, a maneira como o Estado se relaciona com a participação e a maneira como a legislação exige do governo a implementação ou não da participação, no sentido de romper situações de desigualdade, promovendo, assim, a alteração do jogo político e se esquivando da manutenção de práticas de dependência política, como é o caso do clientelismo.

De acordo com Gohn (2010), as ações coletivas expressas em movimentos sociais tanto podem atribuir-lhes um caráter emancipatório e transformador, como meramente integratório e conservador. Nesse sentido, a relação Centro-Periferia também pode ter um potencial emancipador, quando a postura freiriana assumida pelos pais do Centro permite identificar na Periferia possibilidades de ações mais incisivas e praxiológicas no âmbito das escolas, diminuindo a distância entre o caráter integrador do Centro e o conservador da Periferia.

A rigor, no que concerne à dimensão emancipatória da participação (SANTOS, 2002; GOHN, 2004; DAGNINO, 2004) na RPMQE, que contribua tanto para a sua autonomia e ação política quanto para a de seus integrantes, a força centrífuga que emana dos pais do Centro e chega aos pais da Periferia não apresenta, contudo, a densidade política esperada. Seja por ausência de vivência política em movimentos sociais, por exemplo, ou por outros fatores de ordem pessoal, os pais que se situam na Periferia adotam concepções de participação mais pragmáticas e imediatistas, com espaço de ação focado na escola no atendimento a demandas de organização da realidade educacional mais próxima. Em contrapartida, os pais do Centro experimentam vivências diferenciadas em diversos movimentos sociais, bem como se relacionam com o Governo em uma instância mais próxima à secretária de educação, como maiores possibilidades de expor-se em conflitos no exercício democrático, seja com o Governo ou com categorias

diversas, como a de professores e de outros servidores públicos, com as quais há embate na garantia de direitos, em especial com a categoria dos docentes.

Nesse contexto, a educação não se apresenta apenas como um pano de fundo no qual a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, o Conselho Escolar e outras instâncias, de um modo geral, atuam. Ela é entendida como um processo construtivo, onde o exercício da participação pode assumir um caráter praxiológico, que possibilita o avanço da ação crítica e consciente da sociedade civil na condução da política do Estado, constituindo-se em aprendizado coletivo. (TORO, 2006; FREIRE, 1996; DAGNINO, 2004; TATAGIBA, 2005).

Demo (1988) afirma que as propostas participativas, particularmente as advindas do Governo, tendem a camuflar novas e sutis formas de dominação. Dominação, esta, que se expressa na manipulação dos mecanismos participativos através da delimitação do “espaço permitido” para a participação. No caso da atuação da RPMQE na gestão da educação de Fortaleza, não se percebe “espaço permitido” e, sim, “espaço conquistado”, que se sobrepõe e sinaliza potencialidades de expansão e aprimoramento da participação, mesmo que diante novos contextos, com alguns avanços tendo recuos, necessite conviver com propostas políticas contraditórias quanto ao sentido da participação (DAGNINO, 2004).

Se considerada que a compreensão dos conceitos sobre desenvolvimento democrático numa sociedade só ocorrem quando os espaços de participação nas decisões aumentam, e não apenas quando há aumento no número de pessoas participando (BOBBIO, 2000), a participação dos pais organizados em rede tem um desafio posto: ocupar com maior densidade os espaços deliberativos de gestão. Em decorrência, mais do que favorecer a construção da cidadania, a liberdade de expressão de ideias e o crescimento pessoal e social possibilitará o exercício democrático, não só nos processos internos da RPMQE, mas, sobretudo na interface com instâncias diversas, dentre elas as diretamente situadas no governo municipal, como os conselhos de controle social da educação.

De fato, a ação da sociedade civil organizada na RPMQE busca se contrapor às práticas utilitaristas, que ocorrem no interior das escolas e minimizam e limitam a participação à prestação de serviços eventuais para aliviar as responsabilidades que o poder público deixa de realizar. Participar seria bem mais do que, em certos fins de semana, oferecer aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado.

Nesses termos, um dos aspectos em que a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação contribuiria para a ampliação e a transformação dos processos participativos na educação municipal seria a tomada de consciência coletiva de que o fortalecimento de sua autonomia lhe permite ampliar o espaço de participação e intervir na tomada de decisões de modo a diminuir também as exclusões sociais na luta pela qualidade da educação, com postura que garanta os princípios ético-políticos da democracia (MOUFFE, 1996), como a transparência, a equidade e a justiça.

A análise da quarta dimensão analítica destaca como um aspecto que atribui diferencial nos processos participativos as outras sociabilidades que a RPMQE constrói, principalmente aquelas com instituições/movimentos sociais inseridos no bojo da educação municipal, como a Secretaria de Educação e o sindicato dos professores. No entanto, considerando uma gestão democrática, o choque de interesses se revela e gera conflitos tanto em função de divergências sociais quanto políticas ou pessoais. Uma alternativa para a superação desse desafio consistiria no aprimoramento dos canais de comunicação e, também, na consolidação de mudanças profundas na gestão da educação, com processos comunicativos e participativos que visassem promover a democracia para uma gestão da educação mais consciente, contextualizada, participativa, integrada e política. Nesse sentido, o diálogo aberto e constante seria essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e para a formação de indivíduos inseridos no mundo e capazes de agir sobre ele, conforme preconizado por Freire (2003).

As vozes dos pais revelaram ideais voltados para a transformação da realidade educacional. Esses ideais convergem para a ação coletiva na RPMQE, com o ato de se agregar a ela e dela participar, com vistas a estar próximo de pessoas com objetivos convergentes ou comuns, sinalizar que as pequenas ações oriundas dessa coletividade contribuem para a organização e resignificação da realidade, conforme alerta José Bernardo Toro, quando afirma que “a máxima expressão da participação é a possibilidade de idealizar a ordem em que se quer viver.” (TORO; WERNECK, 2005, p. 57).

Merece destaque a forma como se caracterizam as sociabilidades na dinâmica interna de movimentação da RPMQE, que se apresenta envolta em valores como a solidariedade e o cuidado com cada participante, com vista a uma conscientização para a ação coletiva consciente (FREIRE, 2005). Os esforços dos

grupos articuladores para a inclusão de todos que dela desejem se inserir valorizam o potencial participativo de cada novo integrante, sem, no entanto, desconsiderar as possíveis limitações pessoais e as dificuldades de articulação que inviabilizam um fazer coletivo mais consistente e a participação ampla. É por meio desses espaços de participação que acontecem as aprendizagens mútuas, na qual a educação formal e a não-formal, segundo Gohn (2006), complementam-se, permitindo troca de experiências e oportunidades únicas que, no caso em estudo, propicia a mobilidade em sentido duplo entre a Periferia e o Centro. Assim, valores como solidariedade, justiça e equidade fortalecem as relações internas da RPMQE e favorecem sociabilidades que se aproximam a laços familiares.

A dimensão pessoal detectada nas relações internas da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação pode ser um componente novo para fazer com que as pessoas se sintam mais valorizadas e comecem a participar mais e a pensar em rede no sentido de estar aproveitando a aprendizagem da ação política, de forma constante e contínua. Portanto, percebe-se que o resultado é muito mais pessoal e menos político.

Para além do exercício democrático articulado, a consciência política e cidadã aprimoram a convivência coletiva na perspectiva de transformação da realidade (FREIRE, 2003). Pais, mães, responsáveis por aluno e gestores governamentais ao assumirem seus papéis sociais dialogam e se propõem a uma construção coletiva, sem negar o conflito como mola propulsora dos processos democráticos (DAGNINO, 2004, GOHN, 2004; SANTOS, 2002).

Diante do exposto é possível constatar alguns resultados de cunho social, como a apropriação, pelos pais, mães e responsáveis por aluno, de certos saberes que lhes são úteis em outras esferas da vida, como o conhecimento de legislação, do funcionamento da administração pública, dos direitos e deveres; desenvolvimento de capacidade de interagir socialmente em grupos de discussão, o que contribui significativamente para a sua autonomia, sobretudo pela possibilidade de interlocução entre os diferentes segmentos envolvidos com a educação, resultando em reflexão conjunta, capazes de mobilizar em favor de ações coletivas. Esse conhecimento perpassa também, segundo Toro (2005), o precário controle e a compreensão que os setores populares têm das instituições públicas, como um dos indicadores de exclusão e baixa participação.

Finalmente, partir da análise das dimensões avaliativas expostas, na trilha para finalizar as conclusões desta pesquisa avaliativa, exponho tessituras sobre a relação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação com o Governo.

Aparentemente, a RPMQE cumpre sua existência formal, sendo registradas algumas dificuldades na participação nos processos decisórios, mesmo com a existência do estímulo e da compreensão governamental sobre relevância da participação popular na elaboração e na gestão de políticas públicas, com a RPMQE, construindo possibilidades de transformação do conhecimento adquirido em macropossibilidades e aplicando-as em microssituações (TORO; WERNECK, 2005).

O fato de a RPMQE ser um movimento da sociedade civil, que se organiza e participa da direção da qualidade da educação pública de Fortaleza, potencializa um poder político e uma capacidade de produzir mudanças quando se organiza, dialoga e tensiona o Governo, principalmente nos encontros regulares com a Secretária de Educação. No entanto, aparentemente, nem a RPMQE nem o Governo estão preparados para processos deliberativos mais amplos. Isso reforça a necessidade de identificar os papéis e as responsabilidades dos diversos atores diante da gestão educacional e também a necessidade de amplos processos de discussão, que levem a deliberações coletivas e participativas (DOURADO, 2012; DAGNINO, 2004, GOHN, 2004).

Mesmo com todos os avanços, tem-se verificado que as opiniões e debates no âmbito das reuniões da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação com a SME apresentam nuances que ainda apontam alguns contornos patrimonialistas, com pai manifestando demandas de cunho individual e pessoal em detrimento aos esforços dos grupos articuladores em dinamizar e ampliar os debates. Isso preocupa outros membros do Grupo Articulador por distorcer o debate já realizado na base da RPMQE. Assim, há a necessidade de se construir discussões coletivas e cada vez mais ampliadas, para que as falas nos processos de consulta e decisão junto à SME representem efetivamente uma coletividade de pais, mães e responsáveis por aluno exigindo, assim, a existência de um diálogo constante e denso dos representantes (Grupo Articulador) com os que representam. (GOHN, 2005).

Isto implica compreender a própria estrutura de comunicação interna da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, cuja participação na gestão da

educação é motivada e organizada por uma liderança coletiva composta por pais que estão no Centro, nos grupos articuladores, o que significa o envolvimento desse grupo de pais, tanto no ato de pensar ações que movimentem e articulem a RPMQE quanto de efetivamente participar das discussões e definições junto à Secretaria de Educação, sem, no entanto, fragilizar os processos internos de diálogo.

A relação com o Governo requer uma nova concepção de gestão também por parte do gestor governamental, que deve se desvincular da visão gerencialista e se colocar o mais como um intelectual orgânico (SANTOS, 2009), ao invés de um administrador. São necessários, portanto, a emergência ou resignificação de liderança, que resgatem o conteúdo político e ético dos processos participativos, com o poder deliberativo previsto para a sociedade civil organizada não se transformando na prática em uma função consultiva ou, como já mencionado anteriormente, apenas legitimador das decisões tomadas nos gabinetes governamentais. (DAGNINO, 2002).

Aspectos como a falta de tempo e ações mais gerenciais de acompanhamento e monitoramento apontadas nas reuniões da RPMQE com o Governo dificultam uma ação política mais determinada onde a participação não significa apenas a possibilidade de controle sobre a qualidade do serviço prestado, mas, sobretudo, a formação de sujeitos que realmente se apropriem de valores democráticos.

Por meio da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação a sociedade civil constrói um importante diálogo com o Governo em torno da gestão da educação, mas, no entanto, o espaço constituído ainda precisa ser reconhecido e considerado não apenas como diretriz de um governo que se afirma democrático popular, mas de uma sociedade que se agrega em suas demandas e, coletivamente, busca seus direitos em qualquer que seja o governo, garantindo um espaço de interlocução com o Estado. (DAGNINO, 2004).

Nessa direção, a avaliação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação em Fortaleza possibilitou perceber que, embora haja um esforço do Governo em afirmar a gestão democrática, com autonomia dos participantes na elaboração de proposições de políticas públicas educacionais, a presença governamental ainda é forte nos processos decisórios, com a RPMQE, sem eximir-se de garantir participação na definição de grandes questões que perpassam a educação municipal de Fortaleza, atuando mais no atendimento às dimensões

consultivas e de monitoramento, sem, contudo, poder negar a interferência dessa participação da sociedade civil para o estreitamento do diálogo com o Governo.

A consolidação dessa participação na gestão da educação, entretanto, carece de ressignificação e redimensionamento tanto do Estado quanto da RPMQE. À RPMQE cabe investir mais na conscientização dos pais para que atuem como sujeitos políticos plurais e ampliem coletivamente o tensionamento junto ao Governo, na perspectiva de qualificadamente se inserir em todo o processo das políticas públicas da educação, rompendo com paradigmas hierárquicos e tecnocráticos (DINIZ, 2001).

No entanto, pensar a gestão democrática e a autonomia na RPMQE não significa unicamente analisar sua relação com o Governo, onde se poderia cogitar uma autonomia concedida ou a participação como “benesses de governo” em virtude de vínculos de alguns membros dos grupos articuladores com o Partido dos Trabalhadores. A rigor, a participação da RPMQE contradiz essa pseudo caracterização, na qual o poder deliberativo da sociedade civil organizada se transforma na prática em uma função consultiva ou até mesmo apenas legitimadora das decisões tomadas nos gabinetes (DAGNINO, 2002). Não negando a preponderância do caráter consultivo da relação com o Governo é no âmbito da escola, em parceria com o Conselho Escolar, que também acontecem processos deliberativos, como a definição do calendário letivo.

De nada adianta o titular da pasta ou os gestores dos órgãos públicos almejar uma interlocução profunda com a sociedade civil organizada se os atores responsáveis pela execução direta não se filiam a esse entendimento ou sequer têm compreensão dos objetivos envolvidos na proposta (DAGNINO, 2004). Nesse sentido, o investimento nos Encontros de Formação qualifica e estimula a participação. Se os debates da teoria democrática perpassam a radicalização da democracia (CARVALHO, 2004), compreendendo os limites da representação e implantando espaços participativos, a sociedade civil organizada necessitaria se inserir mais incisivamente no fomento de experiências participativas junto às políticas públicas.

Atualmente, a gestão da educação municipal de Fortaleza passa por uma reconfiguração em decorrência da mudança de governo. Os processos efetivados apontam para a ressignificação da participação da sociedade civil. Os depoimentos revelam o anseio dos pais pela manutenção da consistência do diálogo com o gestor

municipal da educação, apesar do quadro aparentemente conflituoso, com o envolvimento ocorrendo muito mais no âmbito das escolas e de alguns Distritos de Educação, por meio do atendimento às demandas, às vezes, de forma individualizada e assistencialista no ambiente escolar. Mesmo considerando o espaço mais próximo - a escola - há a constatação de que a participação nos processos decisórios ainda não se dá na intensidade esperada e assinala a necessidade de novas ações a serem postas em prática, sejam em interface com os Conselhos Escolares, com outros movimentos e/ou instâncias educacionais.

A superação dos diversos aspectos apontados, em parte, depende, também, do programa político do governo (DAGNINO, 2004). Diferente do Conselho Escolar que apresenta uma institucionalidade dentro da estrutura do Estado, exercendo uma atuação mais formal com poder de deliberação no âmbito da gestão da escola, a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação potencializa possibilidades de ampliação e consolidação da participação na gestão da educação pública municipal de Fortaleza na medida em que investir, também, no fortalecimento de sua institucionalidade. Nesse sentido, no momento atual, sinalizam para a efetivação de registro público, que lhe atribuirá legalidade jurídica e demandará a necessidade de uma reorganização interna, bem como de um planejamento de ações que possibilitem interferências no contexto da atual gestão da educação.

Com base nas conclusões apresentadas, para pensar em uma RPMQE mais fortalecida, convém antes destacar que esta surgiu de uma forma mais espontânea sem a real dimensão do que seria uma organização em rede. Atualmente, até podem ter o entendimento de que constituem uma rede, mas não se reconhecem como tal, na organização e funcionamento, porque lhes foge o sentido da totalidade. Seria, portanto, necessário se entenderem como rede, dentro da relação Estado e Sociedade Civil, para avançar não apenas na sua configuração, mas, sobretudo, na consolidação dos processos participativos e de sua relevância na gestão da educação pública municipal de Fortaleza.

Diante dessa constatação, o Centro e a Periferia se diferenciam pela compreensão da essência organizativa da institucionalidade da RPMQE, com os pais do Centro aparentando ter um pouco mais de compreensão do sentido de uma organização em rede que atue como tal, haja vista que a maioria dos pais não se pensa como rede e sim como um conjunto de pais.

Pensar em rede seria pensar em outro parâmetro de participação política, em outro parâmetro de conscientização coletiva, outro parâmetro de pensar educação, que considerasse não mais a “minha escola”, o “meu Conselho Escolar”, a educação do “meu filho”, e sim a gestão de forma mais ampla, que migrasse da visão do espaço territorial próximo para uma visão de cidade que tem um projeto político para a educação.

Enfim, pode-se concluir que a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação é muito mais uma institucionalidade que se movimenta do que um movimento social, conforme o conceito de GOHN (2005, 2010). É uma institucionalidade que comporta um potencial transformador da realidade educacional de Fortaleza na medida em que se configura como um espaço de ação, que necessita do empenho e comprometimento dos pais no desenvolvimento do potencial político para deixar a condição de atores coadjuvantes das políticas educacionais e se assumirem como sujeitos históricos, que atuam no sentido de efetivar que a dimensão pública seja também assumida pelo público.

6 O PONTO EM QUE CHEGAMOS

Esta dissertação teve como objetivo avaliar a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, refletindo em que medida essa instância da sociedade civil se configuraria como avanço democrático na emergência de uma nova institucionalidade, mais horizontalizada, aberta e autônoma, que viria a modificar um setor das políticas públicas: a gestão da educação municipal de Fortaleza, no período de 2007 a 2012.

Diante desse propósito e no intuito de sintetizar os resultados desta pesquisa, resta considerar alguns pontos relevantes aos quais chegamos por meio da avaliação realizada.

O primeiro ponto trata da caracterização da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação, sinalizando suas fragilidades e potencialidades, sem desconsiderar o contexto de uma realidade, que se faz ativa e requer uma constante interpretação e reinterpretação. Nesse sentido, a avaliação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação permitiu caracterizar duas formas dinâmicas dos pais se situarem na Rede, tipificadas como Centro e Periferia. O primeiro se constitui no núcleo do movimento, de onde emana a energia propulsora da ação, com maior potencial político, capacidade de articulação, vivência em outros movimentos sociais e maior escolaridade. Na Periferia encontrou-se uma dependência ao Centro e a postura mais conservadora de participação, talvez em decorrência da pouca densidade da autonomia política; já o Centro apresentou uma participação mais consolidada, voltada para os interesses gerais da coletividade, com os grupos articuladores questionando a realidade e interferindo na condução da política educacional de Fortaleza.

Para além do exposto, a pesquisa sinaliza que a fragilidade da RPMQE não está vinculada à sua institucionalidade, mas sim ao apresentar uma consistência instável que se põe em prova em função dos contextos da participação, delineados no atual Governo Municipal, que sinaliza mudanças na relação entre governo e sociedade civil. É um novo cenário cujo processo não se sabe onde avançará ou irá retroceder, que reorganiza e ressignifica a participação, inclusive do Conselho Escolar. Neste sentido, a participação da sociedade civil é direcionada, prioritariamente, para o controle e monitoramento da gestão escolar, sem, contudo, efetivar-se em espaços de uma ação mais política, em que há participação nas

tomadas de decisão referentes às grandes questões que originam políticas educacionais.

No entanto, essas mudanças de governo refletem na trajetória da política, que acaba tendo descontinuidade face aos novos contextos, sem, contudo, tornar inerte a ação daqueles que já se inseriram nela. A participação da RPMPQE na gestão da educação também se reconfigura, assumindo uma postura mais questionadora, onde a denúncia assume um tom contestador e de indignação perante as reconfigurações que se processam na educação municipal de Fortaleza. Dessa forma, há de se buscar caminhos para diminuir a distância entre o projeto político do governo e a ação política da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação.

O segundo ponto refere-se à compreensão da relação Sociedade Civil e Estado nos processos de gestão da política educacional, que, nesta pesquisa avaliativa, tem âncora na teoria gramsciana do Estado Ampliado (COUTINHO, 1999, 2011), para se pensar em que medida a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação se insere no compartilhamento de poder e participa dos processos decisórios de gestão da educação.

Para Gramsci, o Estado não é um fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento que representa interesses particulares; não é uma entidade superposta à sociedade que não se manifesta, mas é condicionado por essa e, portanto, a essa subordinada; não é uma instituição permanente, mas transitória, destinada a desaparecer com a transformação da sociedade que lhe é subjacente.

Esta compreensão permite situar que na medida em que a RPMQE conquista espaço na gestão da educação e ganha institucionalidade na condução da política educacional afirma a participação da sociedade civil e modifica o governo, que, paulatinamente, deixa de ser restrito como centro de decisões. Considerando, também, que a ampliação do Estado se dá por meio de uma (re)oxigenação nas estratégias de luta das classes subalternas, que conduzem diversas propostas, com objetivo não só na direção econômica, mas também na conquista da hegemonia sócio-política (COUTINHO, 2011), a RPMQE se apresenta como espaço fecundo onde se tornam cognoscíveis os conflitos e contradições (DAGNINO, 2004). Dessa forma, nos desdobramentos das correlações de forças, tanto o Estado se amplia quanto a sociedade civil avança na conquista de espaço decisório, como uma via de mão dupla, onde se visualiza o potencial político da participação da RPMQE.

Com a participação da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação na gestão da educação, podem se consubstanciar vários aspectos de mudança do Estado, dependendo do sentido da participação, se realmente inserida no processo de democratização da gestão ou se utilizada como instrumento de coesão, como afirma Dagnino (2004). Entretanto, a pesquisa aponta não se tratar de coesão, mas de aumento de espaço político (DAGNINO, 2004; GOHN, 2004), com a ampliação da institucionalidade da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação na condução da política de gestão da sociedade civil que, ao ocupar ativamente o espaço, vai se configurando em ampliação do Estado. Ressalte-se que se trata da experiência do Estado Ampliado, no sentido idealizado por Gramsci, que se efetiva na prática da RPMQE, permeada por intervenções na condução da política, passíveis de embates, conflitos e mesmo de consensos, possibilitando que por meio da ocupação de espaço a Rede se requalifique e se expanda.

Nesse sentido, ao ser tensionada pela RPMQE, a Secretaria de Educação estabelece diálogo mais denso e atencioso com a sociedade civil com vistas às deliberações coletivas e, como afirma Gohn (2004), isso sinaliza uma mudança de postura da sociedade civil, que deixa de ter o protesto como sua principal forma de ação e se insere nas discussões e deliberações de políticas públicas, com crescente qualificação para tal no exercício dos princípios democráticos.

Assim, no contexto do Estado Capitalista de inspiração neoliberal com as ações e estratégias sociais incidindo essencialmente em políticas compensatórias (HOFLING, 2001), a participação da RPMQE vai redefinindo os rumos das políticas públicas, traduzindo mais o que realmente é essa política para a população e incidindo na redistribuição de papéis e de lugares políticos na gestão da educação municipal.

Nesses termos, identificou-se um aprimoramento institucional em direção à democratização, que corrobora com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos quando afirma a necessidade de a democracia ser participativa e ter a capacidade de expressar a pluralidade das demandas por justiça e igualdade numa sociedade – a pós-modernidade – marcada pela pluralidade de identidades, situando-se, assim, o potencial de sua realização como instrumento de subversão da ordem capitalista.

De fato, os desafios para ampliação do Estado, nesse contexto, estariam vinculados também à predisposição do governo local de criar e manter espaços

públicos dialógicos e plurais de articulação e participação, não hierarquizados, nos quais os conflitos se tornem visíveis e as diferenças se confrontem, como base constitutiva de legitimidade dos diversos interesses em jogo na gestão da educação. Dessa feita, a superação de limites sócio-institucionais potencializaria a RPMQE para uma efetiva democratização da gestão, bem como estimularia uma interferência mais incisiva de corresponsabilização na defesa dos interesses públicos.

Diante de tal contexto, talvez seja uma das grandes tarefas postas para Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e para o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: a de contribuir de forma mais densa para a democratização do Estado (SANTOS, 2002). A primeira, como espaço de interlocução direta, com o governo passível de interferir na condução da política educacional; e o segundo por agregar-se ao desafio de trabalhar a representatividade, atribuindo maior densidade ao sentido de coletividade e ao compartilhamento de responsabilidades, *a priori*, no âmbito do ambiente escolar. Assim, caberia a ambos investir continuamente na formação de seus participantes, atribuindo-lhes não apenas informações, mas qualificando-os para uma atuação praxiológica (FREIRE, 1996), sem se distanciar dos princípios ético-políticos da participação.

O terceiro ponto a ser destacado nesta pesquisa versa sobre a própria avaliação. Entendemos que somente foi possível alcançar os resultados aqui expostos porque ousamos realizar o distanciamento de uma avaliação de caráter gerencialista para convergir em uma proposta compreensiva de avaliação (LEJANO, 2012), baseada na experiência da política pública, seguindo os contornos de uma avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008, 2011), na medida em que realizamos um diálogo constante com os pais, em que foram considerados ainda, além do conteúdo da política, os diversos contextos por onde transita a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e a trajetória política da política (GUSSI, 2008).

No entanto, convém ressaltar que uma avaliação da política como a proposta nesta pesquisa, que faz uso de elementos da experiência, está fadada a ser mais longa ao exigir um tempo que o mestrado não possibilita devido à necessidade de um trabalho mais intenso e denso, com a coleta, análise e

compreensão dos dados, assumindo uma capilaridade maior que não coube no escopo desta dissertação.

Diante dos três pontos aqui expostos, alcançar os objetivos da RPMQE de participar ativamente da gestão da educação pública municipal de Fortaleza seria uma tarefa que, em seu processo, permite transformar o saber e a experiência pessoal em saber e experiência coletiva, transformando os pais em sujeitos sociais e políticos ativos (TORO; WERNECK, 2005). Portanto, coletivizar uma proposta de mudança, de transformação da gestão da educação, somente se tornaria possível com a participação qualificada em toda a potencialidade democrática dos atores implicados, isto é, das pessoas que podem converter em ações e decisões cotidianas os processos e conquistas políticas que transformam a realidade.

Com base nesse contorno, resgato a citação do filósofo Walter Pinheiro Barbosa Júnior, no V Encontro Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar quando, afirma: “chega de lutas com as sombras, precisamos ter coragem de entrar no labirinto, olhar o minotauro nos olhos e dialogando com ele dizer que não precisamos matá-lo, mas sair do labirinto e recriar o mundo”⁵¹.

Nessa perspectiva do encontro e do compartilhamento de poder se delineiam caminhos para a instauração de relações igualitárias, que possibilitariam avançar rumo à apropriação efetiva do processo democrático e, mais do que isso, lutar pela partilha real do poder, quebrando paradigmas hierárquicos, autoritários e clientelistas. Assim, poderemos compreender que a efetivação concreta da democratização do Estado é conquista, é construção da coletividade organizada (CARVALHO, 2004, 2007a; GOHN, 2004; SANTOS, 2002; DAGNINO, 2004; TATAGIBA, 2005).

Enfim, no quarto e último ponto, enfatizo que a pesquisa avaliativa da RPMQE reflete também o meu (re)posicionamento como pesquisadora, que, inicialmente, esteve situado na minha posição de gestora pública, atuante na articulação da participação da sociedade civil na gestão da educação. Contudo, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, sem me afastar dos aspectos mais subjetivos que negam as pretensões ilusórias de uma neutralidade na avaliação de políticas públicas, coloquei-me em situação de controle, buscando um distanciamento crítico, garantindo, assim, que outras vozes e olhares fossem

⁵¹ Informação verbal.

aparecendo e revelando nuances submersas da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação e da gestão da educação.

Nesses termos, assumir uma postura que comunga com a proposta de Lejano (2012), onde compreender a visão do outro é ação fecunda, possibilitou construir com os pais esta avaliação em profundidade, pois certamente me modifiquei ao longo da pesquisa por meio de situações de “aprendências” na medida em que me fui (re)descobrimo como educadora, gestora e cidadã e, em decorrência disso, formando-me como avaliadora de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Cefisa M. S; ABREU, Regina S. Fórum Municipal de Conselhos Escolares de Fortaleza: tessituras reflexivas e a dinâmica para o fortalecimento da gestão democrática. *In: VASCONCELOS, Herbert et al. (org). Conselho Escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia.* Fortaleza: Edições UFC, 2013.

_____. *et al.* **Conselho escolar e sua organização em fórum.** Brasília, MEC, SEB, 2009. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 12).

AGUILAR, Maria Jose; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais.** Tradução: Jaime A. Clasen e Lucia Mathilde E. Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação. *In: Revista do Serviço Público.* Ano 51, n.4, p.5 – 60, out./dez. 2000.

ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (orgs.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos (novas leituras).** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2001. 538 páginas.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.* São Paulo: Paz e terra, 2005. p. 27-51.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANUÁRIO de Fortaleza 2012/2013. Fundação Demócrito Rocha. Disponível em: <<http://www.anuariodefortaleza.com.br/educacao/apresentacao.php>>. Acesso em: 6 jan 2013.

ARAÚJO, Tânia B. de. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências.** Rio de Janeiro, Revan: Fase, 2000.

AVRITZER, Leonardo; SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone democrático. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). In: Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 39-82.

BACHELARD, G. Instante poético e instante metafísico. *In: O direito de sonhar.* Trad. J. A. M. Pessanha et al. 2.ed. São Paulo: Difel, 1986.

BALDIJÃO, C. E.; TEIXEIRA, Z. A. **A educação no Governo Lula.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

BANYAI, I. **Zoom.** Rio de Janeiro: Brinque-Book, 2007.

BARBALHO, A. A.; ARÃO, M. R. O orçamento participativo de Fortaleza: desafio à gestão democrática da cidade. *In: Jornada Internacional de Políticas Públicas*. São Luis, ago 2011. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/cdvjornada/jornada_eixo_2011/questao_urbana_e_gestao_das_cidades/orcamento_participativo_como_instrumento_democratico.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação**: em políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BELLUZZO, L.G. Um novo Estado Desenvolvimentista? *In: Le Monde Diplomatique Brasil*, out. 2009, p.4 - 5.

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 171 p.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *In: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 2, n. 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>. Acesso em 09 set. 2012.

BOULLOSA, R. F.; ARAÚJO, E. T. **Avaliação e monitoramento de projetos sociais**. Curitiba, PR: IESDE, 2009. 264 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Diretrizes. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Conscol/ce_gen.pdf>. Vários Acessos: 2012.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

CALDEIRA, Teresa. Uma incursão pelo lado “não-respeitável” da pesquisa de campo. *In: RODRIGUES, L. M. et al. Trabalho e Cultura no Brasil. In: Ciências Sociais Hoje*. N. 1. Recife, Brasília: ANPPCS/CNPq, 1981, p.332-354.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra**: uma proposta de governo. Brasília: s.ed., 1994. 300p.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **O “Brasil Real” em questão**: em resgate crítico de cientistas sociais. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 1999.

_____. Globalização em questão: subsídios para análise do mundo que vivemos. *In*: RIGOTTO, Raquel Maria. (Org.): **As tramas da (In) sustentabilidade**: trabalho, meio ambiente e saúde no Ceará. Fortaleza, INESP, 2001.

_____. Radicalizar a democracia: o desafio da reinvenção da política em tempos contemporâneos. *In*: **Revista Políticas Públicas**, São Luís, V.1 n.º1, 2004.

_____. **Experiências emancipatórias em tempos de crise e transição**: potencialidade da utopia democrática, Fortaleza, Projeto de pós-doutoramento apresentado ao Centro de Estudos Sociais – CES, 2007a.

_____. **A luta por direitos sociais no Brasil Contemporâneo**: potencialidades emancipatórias de experiências e movimentos, Natal, 2007b.

_____. **Emancipação em tempos de transição**: encarnações da utopia democrática na América Latina, Sobral, 2007c.

_____. A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo. *In*: **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 39, n. 1, p. 16-26, 2008.

_____. Sociedade, estado e políticas públicas na civilização do capital: um olhar sobre o presente. *In*: **Somanlu**, ano 10, nº 1, jan/jun, 2010.

_____. A precarização estrutural do trabalho na civilização do capital em crise: o precariado como enigma contemporâneo. *In*: **Revista de Políticas Públicas (UFMA)**, v. 1, 2014, p. 225-239.

CARVALHO, M. C. B. Avaliação participativa: uma escolha metodológica. *In*: RICO, Elizabeth M. (org). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2007.

CASTELLS, M. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura, vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999.

_____. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro, Zahar, 2013.

CEARÁ, IPECE/SEPLAG. **Entendendo os principais indicadores sociais e econômicos** – Ceará, 2010. Fortaleza.

CHAUÍ, Marilena. Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização. *In*: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves (org), **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo. Instituto Pólis. 2005, p. 23-30.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação. *In*: Tommasi, Livia De; Mirian Jorge Warde; Sérgio Haddad (Orgs). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 75-123.

COSTILLA, Lucio F. Oliver. Transformações do Estado e da sociedade civil na América Latina. *In*: BRAGA, Elza Maria Franco (org.) **América Latina: transformações econômicas e políticas**. Fortaleza: UFC. 2003

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. Praia Vermelha, **Estudos de Política e Teoria Social**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1997, p. 14-165.

_____. **Gramsci, estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Gramsci e a sociedade civil**. Sítio Gramsci e o Brasil. Disponível em: <www.artnet.com.br/gramsci>. Acesso em: 17 out. 2011.

DAGNINO, Evelina. (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo, Paz e Terra/Unicamp, 2002.

_____. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. *In*: **La cultura en las crisis latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2004a. p. 195-216.

_____. Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova Noção de Cidadania. *In*: Evelina Dagnino (org.), **Os Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004b, p.103-115.

_____. Políticas culturais, democracia e o projeto liberal. *In*: **Revista Rio de Janeiro**, n. 15, jan-abr. 2005.

_____. ;TATAGIBA, Luciana (orgs). **Democracia, sociedade civil e participação**. Chapecó/SC: Argos, 2007. (Coleção Debates)

_____. **Para retomar a reinvenção democrática: qual cidadania? Qual participação?** *In*: FÓRUM SOCIAL NORDESTINO, 2004c. Recife. Disponível em: <www.ibase.org.br/userimages/evelina_dagnino_port.pdf>. Acesso em 04 mai.2012.

DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Pobreza política**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *In: Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, Especial - Out. 2004, p. 703-725.

DINIZ, Eli. Globalização, reforma do Estado e teoria democrática contemporânea. *In: São Paulo em Perspectiva*, n. 15 (4), 2001, p. 13-22.

DOURADO, Luiz F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *In: Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e Alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.. 1994.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FARIA, Carlos Aurélio P. A política da avaliação de políticas públicas. *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol 20, nº 9. São Paulo: oct. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092005000300007>>. Acesso em 2 abr.2013.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2006.

FONSECA, Francisco; LEITE, C.K. da Silva. Políticas Sociais como Política de Estado. **Le Monde Diplomatique Brasil**, nov. 2009, p.6-7.

FORTALEZA. Programa de Governo Municipal 2004 / Luizianne Lins 13 – **Por Amor a Fortaleza**: propostas para uma cidade bela, justa e democrática, agosto de 2004.

_____. Secretaria Municipal de Planejamento e Orçamento - SEPLA. *In: Caderno de Formação do OP Fortaleza*, n. 1. Série Cadernos de Formação. 2007.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *In: Planejamento e Políticas Públicas-PPP*, IPEA, n. 21, p.212-259, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/pub/ppp/ppp21/Parte5.pdf>>. Acesso em 10 set.2012.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1989.

GOHN, Maria da G. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *In: Saúde & Sociedade*, v. 13, n. 2, 2004, p. 20-31.

_____. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Alícia Ferreira. Políticas públicas, etnografia e a construção dos indicadores socioculturais. *In: AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas*, ano I, vol. 1, n. 1, jan-jun, 2008.

GURGEL, W. B. A triangulação em debate: considerações sobre o modelo minayano de avaliação por triangulação de métodos. **Ciências Humanas em Revista**. São Luís, V. 5, n.1, julho 2007. Disponível em: <http://www.nucleohumanidades.ufma.br/pastas/CHR/2007_1/wildoberto_gurgel_v5_n1.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2012.

GUSSI, A. F.; WOLFF, S. A “Sociedade em Rede” e a Privatização da Informação: Esforço de um balanço crítico para refletir a sociedade contemporânea. *In: Temáticas*, Campinas, jan./dez., 2001, 9 (17-18): 125-156.

_____. **Pedagogias da experiência no mundo do trabalho**: narrativas biográficas no contexto de mudanças de um banco público estadual”. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. Apontamentos teóricos e metodológicos para a avaliação de programa de microcrédito. *In: AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas*, ano I, vol. 1, n. 1, jan-jun, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *In: Cadernos Cedex*, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

HOLANDA, Nilson. O que é avaliação. *In: Avaliação de programas. Conceitos básicos sobre a avaliação “ex post” de programas e projetos*. São Paulo/Fortaleza: Editora ABC, 2006. cap.3, p.79-129.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** – Síntese de Indicadores 2008. Internet. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/comentarios2008.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2012.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Vários Acessos, 2012.

INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada. **Radar Social – 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/Destaques/livroradar/03_renda.pdf>. Acesso em 10 out. 2012.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas**: a fusão de texto e contexto. Tradução de Letícia Heineck Andriani. Campinas/SP: Arte Escrita, 2012.

LUIZ, Maria Cecília (org). **Conselho Escolar**: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010.

MÉSZÁROS, Istevan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial: Campinas, 2002.

_____. **A crise estrutural do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2009. 133 p.

MINAYO. M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

_____. (org). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 6ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MOORE Jr., B. **As origens sociais da ditadura e da democracia**: senhores e camponeses na construção do mundo moderno. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

MORIN, Edgar. ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis Carvalho (Org.). **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

MOUFFE, Chantal. Uma cidadania democrática radical. *In*: _____. **O Regresso do Político**. Lisboa: Gradiva, 1996, p. 95-99. Disponível em <http://www.aartedepensar.com/leit_mouffe.html>. Acesso em 10 out.2013.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gestão participativa, Estado e democracia. *In*: _____. **Um Estado para a sociedade civil**: tema éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo. Cortez. 2004, p.117 -166.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 69-97.

PEDROSA, Larisse Dias. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais do Estado de Minas Gerais**: o programa de capacitação dos professores (PROCAP) nos anos 90 – Intervenção, Consentimento e Resistência. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINO, Mauro Del. Política Educacional, emprego e exclusão social. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.65-88.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

PREFEITURA Municipal de Fortaleza. Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/>>. Vários acessos.

RAICHELIS, Raquel; WANDERLEY, Luiz Eduardo. Desafios de uma gestão pública democrática na integração regional. *In: Revista Serviço Social e sociedade*. Ano XXV, n 78. São Paulo. Cortez. jul/set 2004. p. 05-32.

RICO, E. M.(org.). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998.

RIGOTTO, Raquel Maria. Relatos Oraís: na encruzilhada entre indivíduo e sociedade em um estudo das representações sociais sobre saúde. *In: GONDIM, Linda Maria Pontes (Org.). Pesquisa em Ciências Sociais*. O projeto da Dissertação de Mestrado. Fortaleza: EUFC, 1999, p.89 - 107.

RODRIGUES, Léa Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. *In: CAOS: N° 16*. Mar 2011. p 55-73.

_____. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. *In: AVAL - Revista Avaliação de Políticas Públicas*, UFC: Fortaleza, v.01, nº 01 jan/jun, 2008.

SALES, Ivandro da C. **Os desafios da gestão democrática** (em diálogo com Gramsci). Recife: Editora da UFPE, 2005. 212 p.

SANTOS, Boaventura de S. (org). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Segunda carta às esquerdas**. *In: <<http://aeiou.visao.pt/segunda-carta-as-esquerdas=f623642#ixzz1gdgiW8i0>>*. Acesso em: 13 dez.2011.

SANTOS, Jordana S. Gramsci e o papel dos intelectuais nos movimentos sociais. *In: Revista Espaço Acadêmico*, nov. 2009, nº 102, ano IX. p. 147-153.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, S. R. **Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica**. J Ped. 1999.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. *In: Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 21, 2006. p. 109-130.

_____. Redes sociais e de movimentos. *In: FERRARO JR., Luiz Antonio. (Org.). Encontros e caminhos*: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2007, v. 02, p. 323-332.

SEALE, Clive (1999). A qualidade da pesquisa qualitativa. *In: Fórum: Qualitative Social Research*, 1 (3), art. 46, Disponível em <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0003467>> Acesso em: 28 jan.2014.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *In: Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Gustavo Tavares de. Democracia Representativa e gestão participativa. *In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Guedes. Política e Contemporaneidade no Brasil*. Recife: Bagaço, 1997. 362 p. 75-110.

SILVA, Maria O. S. (org) **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. SP, Veras, 2001.

_____. Avaliação de Políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In: SILVA, M.O.S. [et al] Pesquisa Avaliativa: aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Veras; São Luís, MA: GEAEP, 2008.

SILVA, M. Z. E. ; TATAGIBA, L.; SAMPAIO, A. P. S.. Descentralização, participação e cooptação: limites e possibilidades da governança urbana no Brasil. O caso de Vitória/ES. *In: Ciências Sociais*. Unisinos, Rio Grande do Sul, v. 38, n. 161, p. 123-147, 2002.

SOARES, Swamy de P. L. Conselho escolar e políticas públicas: problematizando conceitos e intercessões. *In: VASCONCELOS, Herbert et al.. Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

TATAGIBA, Luciana. Novos arranjos da democracia - resenha crítica. *In: Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 71, 2005, p. 229-232.

_____. Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil, *In: DAGNINO, Evelina, ed. Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil*, São Paulo, Paz e Terra: 47-104, 2009.

TEIXEIRA, A. C. C; TATAGIBA, L.. **Movimentos sociais e sistema político: os desafios da participação**. 1. ed. São Paulo: Instituto Pólis/PUC-SP, 2005. v. 1. 122 p.

_____. Participação e democracia. *In: Revista de Ciências Sociais*, v. 6, n.1, jan-jun. 2006.

TORO, J. B.; WERNECK, N. M. D. F. **Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. 1930. Tradução de Livia de Oliveira, São Paulo: Difel, 1983.

WITTMANN, Lauro Carlos; KLIPLEL, Sandra Regina. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar**. Curitiba: IBPEX, 2010. (Série Processos Educacionais). 203p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA A REDE DE PAIS E MÃES PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Caro Pai/ Cara Mãe,

Este questionário é relativo à pesquisa de campo sobre a gestão da educação no Município de Fortaleza, um estudo de caso da **Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação**. A pesquisa faz parte de minha dissertação de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas pela UFC. Sendo assim, a sua participação é muito importante. Esclareço que sua identificação nominal não é necessária, pois as análises se basearão nas respostas de um conjunto amplo de questionários e não em repostas individuais.

INSTRUÇÕES:

Comece a responder as perguntas do questionário fazendo um círculo em volta do número da(s) resposta(s) que você vai dar a cada questão. Caso tenha dificuldade, solicite a ajuda de um familiar ou amigo (a).

01 - Sexo:

1 : Masculino

2 : Feminino

02- Data de nascimento: ____/____/____

03- Qual é o seu grau de instrução?

1: Analfabeto

2: Ensino Fundamental I (até o 5º ano)

3: Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

4: Ensino Médio

5: Ensino Superior Qual curso? _____

6: Pós-graduação Qual? _____

04 – Estudou em instituição pública ou privada? (Caso tenha estudado nas duas modalidades, marque as duas respostas)

1: Instituição pública

2: Instituição privada

05 – Você tem emprego?

1: Não

2: Sim Quantas horas permanece no seu trabalho diariamente? _____

06 – Qual é a renda mensal de sua família?

1: 0 a 1 salário mínimo

2: 1 a 2 salários mínimos

3: 2 a 3 salários mínimos

4: 3 a 4 salários mínimos

5: 4 a 5 salários mínimos

6: acima de 5 salários mínimos

7: Não sei

07 – Em qual faixa etária se situa seu (sua) filho (a) mais novo (a)?

- 1: Menos de 1(um) ano.
- 2: 1 a 3 anos
- 3: 4 a 6 anos
- 4: 6 a 8 anos
- 5: 8 a 10 anos
- 6: 10 a 12 anos
- 7: 13 a 16 anos
- 8: Acima de 16 anos

08 – Quantos filhos seus estudam em escola pública municipal?

- 1: Um
- 2: Dois
- 3: Três
- 4: Quatro
- 5: Mais de quatro
- 6: Nenhum
- 7: Não tenho filhos estudando na escola pública municipal, mas sou responsável por um aluno que lá estuda.

09 – Com qual periodicidade você vai à escola onde seu(S) filho(s) estuda(m)?

- 1: Diariamente
- 2: Semanalmente
- 3: Quinzenalmente
- 4: Mensalmente
- 5: Bimestralmente
- 6: Nenhuma, pois não tenho tempo.

10 – Você é conselheiro escolar?

- 1: Não
- 2: Sim Há quanto tempo? _____

11 – Já foi conselheiro escolar?

- 1: Não
- 2: Sim Quando? _____

12 – Participa de movimento(s) da sociedade civil organizada (associação, sindicato, ONG etc.)?

- 1: Não
- 2: Sim Qual(is)? _____

13 – Como você tomou conhecimento da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação?

- 1: Por meio de parentes.
- 2: Por meio de amigos.
- 3: Através da escola.
- 4: Através de reportagem (TV, jornais, revista)
- 5: No Encontro de conselheiros escolares.

6: Em reunião com o Distrito de Educação.

14 – Em qual ano você ingressou na Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação?

1: 2007

2: 2008

3: 2009

4: 2010

5: 2011

6: 2012

15 – Já participou de algum encontro de formação promovido pela Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação?

1: Não

2: Sim Quando? _____

16 – Quais recursos você utiliza para se comunicar com os demais membros da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação?

1: Telefone

2: Email

3: Bilhetes

4: Recados por terceiros

5: Contato presencial

6: Outro. Qual? _____

16 - Tem computador em casa?

1: Sim

2: Não

17 – Quais motivos lhe o (a) levaram a participar da Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação?

18 – Há obstáculos que dificultam a sua participação? Justifique sua resposta.

19 – De que forma os pais podem contribuir para aprimorar a gestão da educação no Município de Fortaleza?

Obrigada por sua colaboração!

ANEXOS

ANEXO A – CARTA ABERTA AOS PAIS E MÃES DA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

A REDE DE PAIS, movimento organizado pelos pais de alunos da rede de ensino público municipal, criada a partir dos Encontros dos Conselhos Escolares de Fortaleza surge com o objetivo de incentivar pais, mães e sociedade civil organizada para, de forma mais concreta, acompanhar o processo educacional nas escolas públicas e fiscalizar suas ações contribuindo para o desenvolvimento de um novo modelo de ensino, que atenda nossos jovens, crianças e adolescentes em seu desenvolvimento, como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres diante da sociedade.

Com o objetivo de garantir o direito à educação de nossos filhos e filhas, A REDE DE PAIS vem através desta carta alertar e esclarecer a todos e todas que a situação de greve dos professores vem prejudicando as nossas crianças e adolescentes, e colocando em risco o desenvolvimento educacional dos mesmos quando lhes nega o direito garantido de ter suas aulas. Entendemos que o direito de greve neste País é legítimo, constitucional e democrático, mas neste caso, está mais do que provado que essa greve é de natureza política partidário-ideológica e que tem um único e notório objetivo: o de tirar proveito próprio em benefício de grupos políticos partidários.

Nós, pais, jamais admitiremos que nossos filhos e filhas sejam prejudicados em detrimento de uma disputa de poder ou espaço dentro do sindicato que representa a categoria de professores.

Afirmamos, ainda, que não podemos entender que nossos educadores, onde consideramos uma classe de profissional muito mais consciente política e socialmente que qualquer outra categoria profissional, se preste a esse jogo sujo, desonesto e desumano para com essas crianças e adolescentes e conseqüentemente para uma sociedade historicamente desigual por conta de um sistema educacional que necessita urgentemente da ajuda e compreensão de todos e principalmente dos nossos educadores.

Fortaleza, 30 de julho de 2009.

ANEXO B - NOTA DE REPÚDIO

Nós que fazemos parte da Rede de Pais e Mães de alunos das Escolas Públicas do Município de Fortaleza, vimos através desta nota, divulgar e repudiar, o ato de ingerência e violência simbólica e física, promovido pelos membros associados do SINDIUT, no dia 26 de janeiro deste, no CMES Professor José Sobreira de Amorim (SER III) situada à Rua: Estrada do Pici nº 1183, Bairro Jockey Club, no período da manhã, quando este colegiado e outros profissionais da educação, utilizando-se do expediente de um autoritarismo descabido, adentraram àquele estabelecimento de ensino, sem nenhuma autorização, quando que oficialmente a Direção da Escola já tinha comunicado através de ofício que não seria possível ceder o espaço sem que os membros do conselho escolar da unidade opinassem e sugerissem um horário disponível que não interrompesse as quatro horas diárias do aluno e a carga horária do professor que já se encontra totalmente prejudicada desde a última paralisação (greve).

Violaram o direito dos alunos, assegurado em nossa Carta Magna, no capítulo III, Seção I, da Educação, Art. 205 e Art. 206 Item VI, de forma totalmente arbitrária e irresponsável, uma vez que mandaram os alunos (as) irem embora às 9:00 horas quando a Vice diretora da unidade já tinha comunicado aos Pais na acolhida que é feita diariamente às 7:00 horas que haveria aula normal até às 11:00 horas, mas os professores insistiram abusivamente desrespeitando a Gestão, Conselho Escolar, Pais e Alunos, avisando para os Pais e responsáveis que seria até as 9:00 horas. Portanto os familiares ficaram confusos sem saber ao certo qual o horário a respeitar, fato que resultou na exposição destas crianças à falta de segurança nas ruas em horário letivo devido esse abuso de poder por parte dos professores da unidade escolar e colegiado do sindicato.

Todo este abuso foi determinado em nome de questões sindicais onde devem ou podem ser tratadas, a nosso ver, em outro local que não seja nas escolas, muito menos em horários que venham prejudicar os Alunos e sua parte Pedagógica. Este ato de despotismo causou grande tumulto entre Pais e Professores e comunidade escolar. Assim, nós que fazemos esta Rede de Pais, reiteramos nosso repúdio aos membros da Diretoria do SINDIUTE por suas ações abusivas e desrespeitosas violando os direitos de nossos alunos (as) assegurados em nossa constituição, e acreditamos que o Poder Público e a Justiça devam tomar providências para que novos atos como este não venha a se repetir. Acreditamos e lutamos por uma sociedade mais justa, com direitos e deveres para todos os cidadãos, e não em atitudes egocêntricas e tendenciosas de pessoas ou grupos corporativos.

Fortaleza, 08 de fevereiro de 2010.

ANEXO C - CARTA ABERTA AOS PAIS E MÃES
ALUNO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA

I. A Rede de Pais pela Qualidade da Educação lamenta a falta de uma solução definitiva sobre a greve dos professores da rede municipal de ensino.

II. A Rede de Pais acredita e luta por um novo modelo de educação, onde todos: pais, alunos, educadores e gestores possam transformar a sociedade por meio de uma educação inclusiva, participativa e democrática.

III. É preciso que haja mais respeito para com os direitos garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, mais compromisso com os pais e a sociedade, no sentido de que a vontade de transformação impregnada na mente e no coração dos educadores que se dizem idealistas, vença o radicalismo e a falta de diálogo.

IV. Os pais e os alunos se questionam na busca por uma explicação: que tipo de educação é essa que nos oferecem?

V. Como vai ficar o ano letivo desses alunos que a cada greve se prejudicam com a ausência de suas férias e com a falta de aulas a recuperar?

VI. Os pais se perguntam: será que essa falta de compromisso com a educação pública, onde acaba comprometendo mais ainda a qualidade do ensino, continuaria se os filhos dos professores fossem alunos da rede pública de ensino?

VII. Os pais precisam se unir e lutarem cada vez mais pelos seus direitos e o dos seus filhos que estão sendo desrespeitado e por uma educação de qualidade

VIII. A falta de uma melhor qualidade do ensino juntamente com a ausência do aluno na sala-de-aula gera consequências gravíssimas afetando diretamente toda a sociedade.

Fortaleza, 21 de junho de 2011.

ANEXO D – CURSOS DE FORMAÇÃO PRESENCIAL REALIZADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES, DE 2005 A 2011

Ano	Mês	Datas	Local	Número de Participantes	Encontro	Público Alvo
2005	Maio	30, 31 e 01	PI	277	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Junho	08, 09 e 10	AL	163	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Julho	04, 05 e 06	PR	490	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Julho	13, 14 e 15	PB	250	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Julho	25, 26 e 27	BA	150	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Agosto	10, 11 e 12	RO	199	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Agosto	22, 23 e 24	PA	340	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Setembro	21, 22 e 23	RN	420	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Outubro	25, 26 e 27	PE	198	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Novembro	07, 08 e 09	TO	186	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
Total de capacitados em 2005				2.673		
2006	Fevereiro	15, 16 e 17	CE	210	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Março	15, 16 e 17	MT	180	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Abril	11, 12 e 13	MA	230	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Maio	08, 09 e 10	SE	180	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Junho	05, 06 e 07	GO	164	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Outubro	24, 25 e 26	Fortaleza - CE	848	Encontro Municipal de Formação para Conselheiros Escolares (cadernos 1 a 5)	Conselheiros
	Novembro	20, 21 e 22	RJ	90	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
Total de capacitados em 2006				1.902		
2007	Maio	04 e 05	Vila Velha - ES	400	Encontro Municipal de Formação para Conselheiros Escolares (cadernos 1 a 5)	Conselheiros
	Agosto	06, 07 e 08	MS	150	Encontro Estadual de Formação (Cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Agosto	30, 31 e 01	Belo Horizonte - MG	200	Encontro Municipal de Formação para Conselheiros Escolares (cadernos 1 a 5)	Conselheiros
	Novembro	07, 08 e 09	Fortaleza - CE	1300	Encontro Municipal de Formação para Conselheiros Escolares (cadernos 6 a 10)	Conselheiros
	Novembro	26, 27 e 28	AL	400	Encontro Estadual de Formação para Conselheiros Escolares (Cadernos 6 a 10)	Conselheiros
Total de capacitados em 2007				2.450		
2008	Junho	18, 19 e 20	AM	255	I Encontro de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (cadernos 1 a 5)	Técnicos
	Julho	3, 4 e 5	RN	251	Oficina de Elaboração de Projetos de Implantação e Fortalecimento de Conselhos Escolares	Técnicos
	Julho	10, 11 e 12	BA	393	Oficina de Elaboração de Projetos de Implantação e Fortalecimento de Conselhos Escolares	Técnicos
	Agosto	4, 5 e 6	PA	211	Oficina de Elaboração de Projetos de Implantação e Fortalecimento de Conselhos Escolares	Técnicos
	Agosto	18 e 19	Maceió - AL	1200	Encontro de Formação de Conselheiros Escolares das Escolas Municipais de Maceió/AL	Conselheiros
	Agosto	27, 28 e 29	PI	216	Oficina de Elaboração de Projetos de Implantação e Fortalecimento de Conselhos Escolares	Técnicos
	Novembro	3 e 4	DF	3.072	I Encontro de Capacitação de Conselheiros Escolares do DF	Conselheiros
	Novembro	26, 27 e 28	Fortaleza - CE	1.400	III Encontro de Formação de Conselheiros Escolares de Fortaleza/CE	Conselheiros
Dezembro	9	Mata de São João - BA	200	I Encontro de Formação de Conselheiros Escolares de Mata de São João/BA	Conselheiros	
Total de capacitados em 2008				7.198		
2009	Abril	24 e 25	Igrejinha - RS	235	Encontro Intermunicipal de Capacitação de Conselheiros Escolares	Conselheiros
	Junho	2, 3, 4 e 5	Brasília - DF	189	I Encontro Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Técnicos
	Agosto	26, 27 e 28	PB	159	Oficina de Elaboração de Projetos de Implantação e Fortalecimento de Conselhos Escolares	Técnicos
	Novembro	24, 25 e 26	ES	113	I Encontro Estadual de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Técnicos
	Novembro	27	Vila Velha - ES	127	II Seminário de Estudos dos Conselhos de Escola	Conselheiros
	Novembro	27 e 28	Vitória - ES	306	IV Encontro de Conselheiros Escolares de Vitória	Conselheiros
Novembro	28		152	I Seminário de Fortalecimento dos Conselhos de Escola de Vitória	Conselheiros	
Total de capacitados em 2009				1.281		
2010	Junho	8, 9, 10 e 11	Brasília - DF	233	II Encontro Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar	Técnicos
	Agosto	20 e 21	Itaboraí - RJ	250	I Encontro do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares de Itaboraí/RJ	Conselheiros
	Agosto	26 e 27	Fortaleza - CE	1712	IV Encontro de Formação de Conselheiros Escolares de Fortaleza/CE	Conselheiros
	Novembro	3, 4 e 5	CE	181	I Encontro Estadual de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Ceará	Téc./Cons.
	Novembro	10, 11 e 12	Juazeiro - BA	285	1º Encontro Interestadual de Fortalecimento do Conselho Escolar (BA, PE e PI)	Téc./Cons.
Novembro	19	Nova Iguaçu - RJ	225	I Fórum dos Conselhos Escolares da Baixada Fluminense	Téc./Cons.	
Novembro	22 e 23	Manaus - AM	371	I Encontro Municipal de Fortalecimento dos Conselhos Escolares de Manaus/AM	Conselheiros	
Total de capacitados em 2010				3.257		
2011	Fevereiro	24 e 25	Garanhuns/PE	62	I Encontro de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Agreste Meridional de Pernambuco	Técnicos
	Março	15	Bauru/SP	237	Encontro Municipal de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Conselheiros
	Março	30	Cabo Frio/RJ	167	Fórum de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da Região dos Lagos	Téc./Cons.
	Maio	31	Macaré/RJ	450	I Encontro Intermunicipal de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Téc./Cons.
	Junho	9 e 10	Caruaru/PE	107	I Encontro do Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares de Pernambuco	Téc./Cons.
	Julho	1	Volta Redonda/RJ	300	I Encontro Intermunicipal de Conselhos Escolares do Médio Paraíba	Téc./Cons.
	Agosto	26	Araruama	386	I Seminário de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Téc./Cons.
	Setembro	27 a 30	Brasília - DF	264	III Encontro Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar	Técnicos
	Novembro	24 e 25	Fortaleza - CE	1412	V Encontro Municipal de formação dos Conselheiros Escolares de Fortaleza	Conselheiros
	Dezembro	1	Belford Roxo/RJ	361	I Fórum Municipal de Fortalecimento dos Conselhos Escolares de Belford Roxo	Conselheiros
	Dezembro	1	São João de Meriti/RJ	71	Encontro Municipal de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Diretores
	Dezembro	2	RJ	227	II Encontro Estadual de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Estado do Rio de Janeiro	Técnicos
Dezembro	15 e 16	Arapiraca/AL	500	I Encontro Municipal dos Conselheiros Educacionais de Arapiraca	Téc./Cons.	
Total de capacitados em 2011				4.544		
2012	Fevereiro	28 e 29	SP	680	1º Encontro Estadual de São Paulo de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Técnicos
	Março	13	Araçatuba/SP	300	I Encontro de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Município de Araçatuba	Conselheiros
	Março	20 a 22	CE	198	II Encontro Estadual de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Estado do Ceará	Téc./Cons.
	Abril	9 a 12	SC	151	I Encontro Estadual de Fortalecimento dos Conselhos Escolares de Santa Catarina	Técnicos
	Maio	29 e 1º	Brasília/DF	398	IV Encontro Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Técnicos
	Setembro	28	Anápolis/GO	281	I Encontro de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Téc./Cons.
	Outubro	4	Brasília/DF	1.000	Posse dos Conselheiros Escolares do Distrito Federal	Conselheiros
Outubro	25	Cachoeiro de Itapemirim/ES	250	I Encontro Sul Espírito-Santense de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Téc./Cons.	
Total de capacitados em 2012				3.258		
2013	Maio	3	Seropédica/RJ	205	Aula Inaugural do Curso da UFRRJ e Encontro do GAFCE	Técnicos
	Maio	16 e 17	São José do Rio Preto/SP	588	II Encontro de São Paulo de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Téc./Cons.
	Junho	6 e 7	Cascavel/PR	320	II Seminário dos Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR	Téc./Cons.
	Outubro	16 a 18	Brasília/DF	300	V Encontro Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Técnicos
	Dezembro	12	Sergipe			
Total de capacitados em 2013				1.413		
TOTAL GERAL DE CAPACITADOS				27.976		

ANEXO E – TABELAS-SÍNTESE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Tabela1. Idade X Sexo

FAIXAS DE IDADE	TOTAL	Masculino	Feminino
18 a 24	7,3%	10,0%	6,5%
25 a 34	19,5%	15,0%	21,0%
35 a 44	26,8%	20,0%	29,0%
45 a 54	39,0%	55,0%	33,9%
55 a 64	7,3%	0,0%	9,7%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 2. Sexo x Grau de instrução x Renda

SEXO	NÍVEL DE INSTRUÇÃO							RENDA				
	Analf.	E.F - 1.º ao 5.º ano	E.F - 6.º ao 9.º ano	Ensino Médio	Ensino Técnico	Ensino Superior	Pós Graduação	0 a 1 SM	+ de 1 a 2 SM	+ de 2 a 3 SM	+ de 3 a 4 SM	Não sabe/Não respondeu
Masculino	50,0%	33,3%	20,7%	24,0%	0,0%	20,0%	0,0%	16,2%	29,6%	36,4%	100,0%	16,7%
Feminino	50,0%	66,7%	79,3%	76,0%	100,0%	80,0%	100,0%	83,8%	70,4%	63,6%	0,0%	83,3%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 3. Regional x Sexo

REGIONAL	TOTAL	Masculino	Feminino
I	9,8%	0,0%	12,9%
II	43,9%	55,0%	40,3%
III	3,7%	5,0%	3,2%
IV	2,4%	0,0%	3,2%
V	2,4%	0,0%	3,2%
VI	36,6%	40,0%	35,5%
Outro Município	1,2%	0,0%	1,6%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 4. Estudou em instituição pública ou privada x Sexo

RESPOSTAS	TOTAL	Masculino	Feminino
Pública	82,9%	95,0%	79,0%
Privada	1,2%	0,0%	1,6%
Pública e Privada	13,4%	0,0%	17,7%
Não respondeu	2,4%	5,0%	1,6%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 5. Tem ou não emprego x Sexo

RESPOSTAS	TOTAL	Masculino	Feminino
Sim	64,6%	90,0%	56,5%
Não	34,1%	5,0%	43,5%
Não Respondeu	1,2%	5,0%	0,0%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 6. Quantas horas de permanência diária no trabalho x Sexo

RESPOSTAS	TOTAL	Masculino	Feminino
8 horas	74,4%	53,3%	85,7%
12 horas	11,6%	20,0%	7,1%
6 horas	4,7%	6,7%	3,6%
9 horas	4,7%	6,7%	3,6%
3 horas	2,3%	6,7%	0,0%
10 horas	2,3%	6,7%	0,0%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 7. Tem computador em casa x Sexo

RESPOSTAS	TOTAL	Masculino	Feminino
Sim	47,6%	55,0%	45,2%
Não	52,4%	45,0%	54,8%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 8. Em qual faixa etária se situa o filho mais novo x Sexo

RESPOSTAS	TOTAL	Masculino	Feminino
1 a 3 anos	8,5%	10,0%	8,1%
4 A 6 anos	15,9%	20,0%	14,5%
6 a 8 anos	15,9%	10,0%	17,7%
8 a 10 anos	9,8%	15,0%	8,1%
10 a 12 anos	9,8%	5,0%	11,3%
13 a 16 anos	26,8%	25,0%	27,4%
acima de 16 anos	12,2%	15,0%	11,3%
Não respondeu	1,2%	0,0%	1,6%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 9. Quantos filhos estudam na escola pública x Sexo

RESPOSTAS	TOTAL	Masculino	Feminino
Um	30,5%	20,0%	33,9%
Dois	28,0%	25,0%	29,0%
Três	20,7%	35,0%	16,1%
Quatro	3,7%	5,0%	3,2%
Mais de quatro	2,4%	0,0%	3,2%
Nenhum	7,3%	10,0%	6,5%
Não tem filho na escola pública, mas é responsável por um que estuda lá.	7,3%	5,0%	8,1%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 10. Qual a frequência de ida à escola onde os filhos estudam x Sexo

RESPOSTAS	TOTAL	Masculino	Feminino
Diariamente	37,8%	20,0%	43,5%
Semanalmente	18,3%	30,0%	14,5%
Quinzenalmente	2,4%	0,0%	3,2%
Mensalmente	29,3%	35,0%	27,4%
Bimestralmente	4,9%	0,0%	6,5%
Nenhuma	3,7%	10,0%	1,6%
Não Respondeu	3,7%	5,0%	3,2%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 11. Participa de alguma associação, sindicato ou ONG x Sexo

RESPOSTAS	TOTAL	Masculino	Feminino
Não	65,9%	50,0%	71,0%
Sim	32,9%	50,0%	27,4%
Não Respondeu	1,2%	0,0%	1,6%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 12. Como tomou conhecimento da Rede de Pais e Mães pela qualidade da educação x Sexo

RESPOSTAS	TOTAL	Masculino	Feminino
Atraves da escola	31,7%	20,0%	35,5%
Por meio de amigos	18,3%	25,0%	16,1%
No encontro de conselheiros escolares	14,6%	20,0%	12,9%
Por meio de parentes	11,0%	15,0%	9,7%
Por meios de amigos e na escola	9,8%	10,0%	9,7%
Outros	3,7%	0,0%	4,8%
Através da Escola e nos encontros com conselheiros	2,4%	5,0%	1,6%
Amigos e reunião com o Distrito de Educação	2,4%	0,0%	3,2%
Através de reportagem	1,2%	5,0%	0,0%
Em reunião com o Distrito de Educação	1,2%	0,0%	1,6%
Por meio de parentes e através da escola	1,2%	0,0%	1,6%
Atraves de amigos, escola e conselheiros	1,2%	0,0%	1,6%
Escola e Reunião com o Distrito	1,2%	0,0%	1,6%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 13. Em qual ano ingressou na RPMQE x Sexo

RESPOSTAS	TOTAL	Masculino	Feminino
2007	17,1%	25,0%	14,5%
2008	9,8%	5,0%	11,3%
2009	17,1%	25,0%	14,5%
2010	19,5%	10,0%	22,6%
2011	24,4%	20,0%	25,8%
2012	6,1%	5,0%	6,5%
Não lembra	6,1%	10,0%	4,8%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 14. Já participou de algum encontro de formação promovido pela RPMQE x Sexo

RESPOSTAS	TOTAL	Masculino	Feminino
Não	7,3%	5,0%	8,1%
Sim	91,5%	90,0%	91,9%
Não Respondeu	1,2%	5,0%	0,0%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 15. Como se comunica com os membros da RPMQE x Sexo

RESPOSTAS	TOTAL	Masculino	Feminino
Telefone e Contato Presencial	30,5%	35,0%	29,0%
Telefone	24,4%	20,0%	25,8%
Contato presencial	20,7%	25,0%	19,4%
Telefone, Recados por terceiros e Contato presencial	4,9%	5,0%	4,8%
Telefone, Email e contato pessoal	4,9%	5,0%	4,8%
Recados por terceiros	3,7%	5,0%	3,2%
Telefone e recados por terceiros	3,7%	5,0%	3,2%
Não respondeu	2,4%	0,0%	3,2%
Telefone e Email	2,4%	0,0%	3,2%
Outro	1,2%	0,0%	1,6%
Recados e contato pessoal	1,2%	0,0%	1,6%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

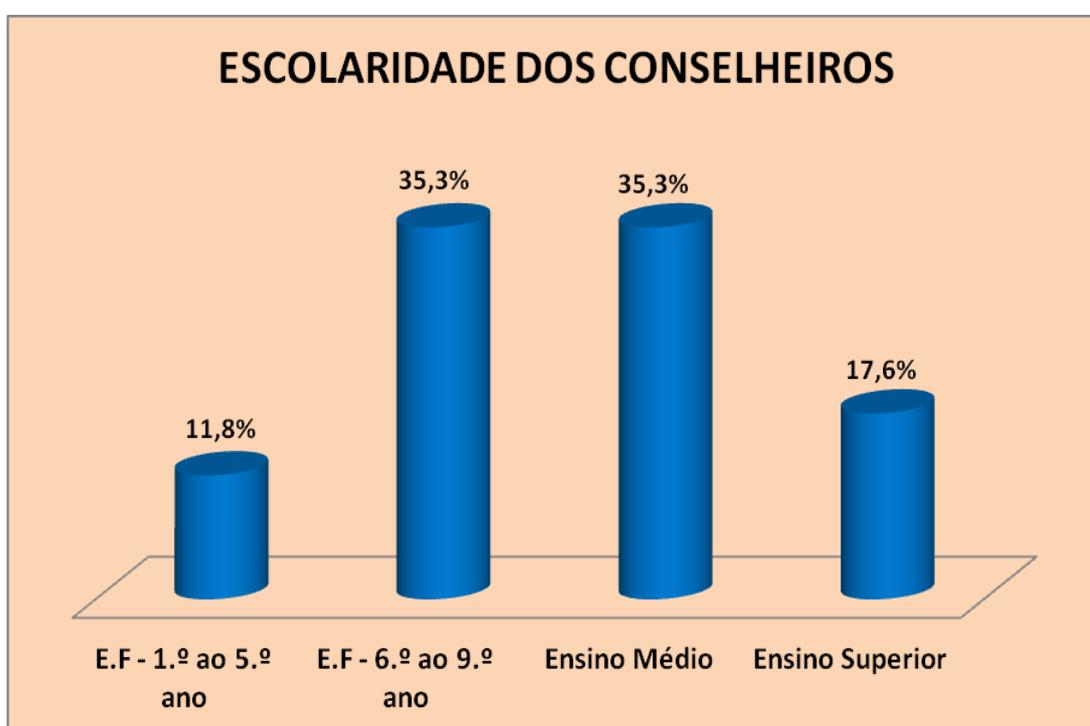
Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 17. Como avalia a sua participação na RPMQE x Sexo

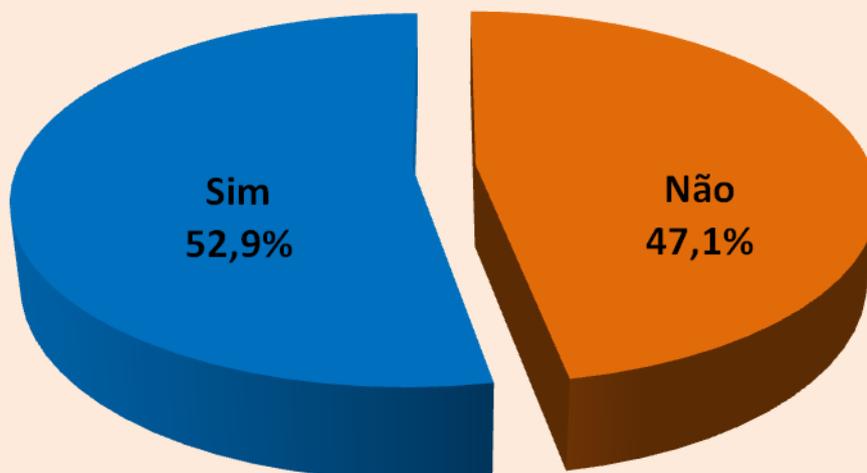
RESPOSTAS	TOTAL	Masculino	Feminino
Insatisfatória	4,9%	5,0%	4,8%
Regular	25,6%	25,0%	25,8%
Boa	54,9%	65,0%	51,6%
Ótima	13,4%	5,0%	16,1%
Não respondeu	1,2%	0,0%	1,6%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

ANEXO F – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO



CONSELHEIROS COM EMPREGO



RENDA MENSAL DOS CONSELHEIROS

