

Oséias Santos de Oliveira

**Gestão democrática da escola pública:
a participação da comunidade**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientadora a Dr^a Solange Maria Longhi.

Passo Fundo

2007

CIP – Catalogação na Publicação

O48g Oliveira, Oséias Santos de
Gestão democrática da escola pública: a participação da
comunidade / Oséias Santos de Oliveira. -- 2007.
148 f. : 29 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo, 2007.
Orientadora: Dra. Solange Maria Longhi

1. Ensino público 2. Política educacional 3. Gestão democrática
4. Participação Comunitária I. Longhi, Solange Maria (orient.) II.
Título.

CDU: 37.014

Bibliotecária Ana Paula Benetti Machado CRB 10/1641

Dedico este trabalho aos meus pais que sempre acreditaram e incentivaram-me a vencer pela educação, com esforço e dedicação.

Agradeço a Deus – pela força e entusiasmo na caminhada.

Agradeço aos meus familiares – pelo apoio nas horas de dificuldades.

Agradeço a valiosa observação/intervenção das professoras colaboradoras no processo de coleta de material para a análise que motiva este trabalho: coordenadora pedagógica Hebe Pietrowski da Mota Pimenta Nazaroff e orientadora educacional Maria Estér Both dos Santos.

Agradeço aos professores, alunos e pais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima – pela oportunidade de viver uma experiência ímpar – da sala de aula à gestão – aprendendo com eles a fazer educação pública participativa e democrática, pautada em princípios de qualidade.

Agradeço o carinho, as orientações e o ombro amigo nos instantes de incertezas – Prof^ª Dr^ª. Solange Maria Longhi – um exemplo de educadora a ser seguido.

... precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade, que respeitamos a coisa pública, tratando-a com decência. Só assim podemos cobrar de todos o respeito também às carteiras escolares, às paredes da escola, às suas portas. Só assim podemos falar de princípios, de valores. O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala a dentro e corta seus corpos pouco abrigados. Neste sentido é que reparar rapidamente as escolas é já mudar um pouco sua cara, não só do ponto de vista material, mas, sobretudo, de sua 'alma'. [...] Reparar, com rapidez, as escolas é um ato político que precisa de ser vivido com consciência e eficácia.

PAULO FREIRE

RESUMO

O estudo situa-se no âmbito das discussões que tematizam a gestão democrática da escola pública, privilegiando como foco investigativo as relações vividas e construídas através da participação da comunidade educacional. Inicialmente, busca-se a compreensão da escola pública destacando-se o papel dos agentes que nela estão inseridos: alunos, pais, professores. A análise considera as políticas educacionais e os aspectos legais relativos à escola no contexto do sistema de ensino. Também procura-se a compreensão da escola quanto ao seu caráter dinamizador, sua autonomia e seu aspecto democrático, sendo fundamental para o embasamento teórico de análise as relações de poder que se efetivam no espaço da escola. O referencial bibliográfico explora as perspectivas habermasiana, do ponto de vista da teoria da ação comunicativa e freireana, na concepção que privilegia a ação dialógica. Através da metodologia de grupos focais, alunos, professores e pais de uma escola pública municipal, localizada em Santa Rosa – RS, explicitam suas concepções sobre a temática investigada. As definições de rumos, objetivos e expectativas da escola perpassam necessariamente pela ação coletiva do pensar e do construir identidade para a instituição escolar pública, cuja possibilidade está alicerçada no exercício democrático. Ao se efetivar a análise das discussões sobre a importância da participação e do diálogo na escola, bem como do imaginário de atores educacionais para o contexto da escola dos sonhos, com conteúdos e fazeres significativos, buscam-se elementos que possibilitam identificar a escola como espaço democrático. A gestão democrática da escola pública é possível e será real na medida do envolvimento dos atores educacionais, tanto na definição dos rumos da própria escola quanto em relação ao cidadão ideal para atuar no contexto mais amplo da sociedade.

Palavras-chave: educação; políticas educacionais; gestão democrática, escola pública, participação.

ABSTRACT

The study places in the scope of discussion that are related to the democratic management of public school, favoring the investigative focus in the relations lived and built through the participation of the educational community. In the beginning it searches for the understanding of the public school emphasizing the role of the agents that are inserted in it – students, parents and teachers. The analysis places the educational politics and the legal aspects related to the school in the context of the Teaching System. It also searches for the understanding of the school as its dynamic character, its autonomy and its democratic aspect, being essential to the theoretical basement of analysis the relations of power that carry out in the space of the school. The bibliographic referential explores the habermesiana, perspectives, from the viewpoint of freriana and communicative action, in the concept that favors the dialogic action. Through the methodology of Focus Group, students, teachers, parents of a municipal public school, located in Santa Rosa – in the State of Rio Grande do Sul, clear their concepts about the investigated theme. The definition of directions, objectives and school expectations, pass by necessarily through the collective action of thinking and building identity for the public scholar institution, whose possibility is based on democratic exercise. Realizing the analysis of discussion about the importance of the participation and the dialogue in the school, as well as, the imaginary of the educational actors in the context of the school of the dreams, with subjects and significant doings search for elements that make it possible to identify the school as democratic space. The democratic management of the public school is possible and it will be real as the involvement of the educational actors, as the definition of the direction of the school itself as in relation to the ideal citizen to act in the widest context of the society.

Key-words: education, educational politics, democratic management, public school, participation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Aluno do diurno

AN – Aluno do noturno

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

CPM – Círculo de Pais e Mestres

E.M.E.F – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FCLPAA – Faculdade de Ciências e Letras Plíneo Augusto do Amaral

GEARM – Grêmio Estudantil Adão Ribeiro Monteiro

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PA – Pai

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PR – Professor

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIJUÍ – Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 O ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA COMO INSTITUIÇÃO.....	18
1.1 Sociedade e educação.....	18
1.2 A escola pública voltada aos interesses públicos	22
1.3 O reordenamento legal: as recentes políticas educacionais brasileiras.....	27
1.4 Rediscutindo a base legal e a vinculação ao projeto neoliberal: necessidade de superação	32
2 AS RELAÇÕES DE PODER E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	39
2.1 O poder e suas definições.....	40
2.2 A escola e as relações de poder.....	44
3 REFERENCIAIS ANALÍTICOS: EXPLORANDO O TERRENO PARA A CONTRUÇÃO DO EDIFÍCIO – O CONJUNTO DAS IDÉIAS E DOS PLANOS.....	49
3.1 Democracia e participação.....	50
3.1.1 Gestão democrática da Escola pública: uma articulação possível.....	50
3.1.2 Projeto Político-Pedagógico: o exercício participativo na escola.....	55
3.2 Ação comunicativa: Instrumento que possibilita a prática escolar democrática e participativa.....	60
3.3 Maioridade – autonomia – emancipação: relações educacionais alicerçadas na gestão democrática.....	64

4 ÂNGULOS METODOLÓGICOS: ALICERCES PARA A TRAJETÓRIA DE IDEAR O OBJETO DA PESQUISA	68
4.1 O campo de investigação: o município de Santa Rosa e a rede municipal de educação.....	68
4.2 Um olhar sobre a escola pública: o desenho da pesquisa.....	70
4.3 Da sala de aula à gestão: um envolvimento do profissional/pesquisador na escola pública.....	74
4.4 O método de investigação: Grupos Focais.....	76
4.5 Sujeitos/amostra	77
4.6 Consentimento dos envolvidos.....	79
4.7 Coleta e tratamento de dados.....	82
5 ESCOLA DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: REFLEXÕES DA COMUNIDADE EDUCATIVA – O VOLTAR-SE A SI MESMO NA BUSCA DA IDENTIDADE.....	84
5.1 Bases da escola democrática: pais, alunos e professores gravitam sobre a temática da participação e do diálogo.....	86
5.1.1 A valorização da participação e do diálogo: a questão da diferença e da igualdade desvelada pelos alunos do noturno.....	89
5.1.2 Perspectivas dos adolescentes sobre participação e diálogo como condição para superação da violência e dos obstáculos ao exercício da cidadania.....	92
5.1.3 A experiência da participação e diálogo: possibilidades de inserção dos pais na realidade educacional.....	96
5.1.4 Visão de professores sobre a necessidade da participação e do diálogo para o traçado de uma prática pedagógica coerente com a realidade.....	99
5.2 Repensar a escola: meios e metodologias que viabilizam a prática participativa.....	103
5.2.1 Reflexões de alunos, pais e professores sobre os quesitos da escola idealizada e do lugar do aluno.....	105

5.2.2 Concepções dos atores educacionais sobre o tipo de professor para atuar num contexto escolar democrático e participativo	109
5.2.3 A contribuição dos pais no imaginário da comunidade educativa.....	112
5.2.4 Delimitação de projetos, conteúdos e fazeres pedagógicos mais significativos a serem inseridos na escola dos sonhos.....	116
5.2.5 Compreensões da comunidade escolar sobre que tipo de cidadão a escola democrática e participativa poderá projetar.....	119
RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS E PARTICIPATIVAS NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES CONCLUSIVAS.....	121
REFERÊNCIAS.....	129
7 ANEXOS.....	137
ANEXO A – Parecer consubstanciado de projeto de pesquisa.....	138
ANEXO B – Minuta – Professoras colaboradoras – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	139
ANEXO C – Minuta – Professores – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	141
ANEXO D – Minuta – Pais – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	143
ANEXO E – Minuta – Alunos – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	145
ANEXO F – Roteiro das sessões.....	147

INTRODUÇÃO

A escola pública constitui-se num espaço propício ao exercício da democracia e autonomia. Nesta concepção, pais, alunos e professores necessariamente deverão ter oportunidades iguais de contribuir para o crescimento e fortalecimento de uma gestão realmente democrática e eficaz. Então, qual a possibilidade de implementar políticas de gestão que favoreçam a participação e garantam a liberdade dos sujeitos em dialogar, questionar, criticar, refutar e propor soluções ao impasses que surgem no cotidiano da escola pública?

Torna-se necessário que os sujeitos da escola pública se reconheçam entre si, aceitando e respeitando o outro na sua especificidade e individualidade e explicitando suas opiniões, de modo a tornar o processo educativo mais autêntico e realmente participativo e que favoreça o crescimento de toda a comunidade escolar.

A pesquisa proposta tenciona, através da coleta de dados, de informações e de opiniões de pais, alunos e professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, localizada no município de Santa Rosa – RS, desenvolver a reflexão sobre aspectos relacionados com a gestão escolar democrática e a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, examinando os possíveis rumos da escola pública, como instituição.

A escolha do tema desta pesquisa foi motivada, inicialmente, pelo meu interesse profissional pelo assunto, uma vez que na minha atuação como diretor de escola pública enfrento uma série de dilemas decorrentes de ações de alunos, professores, pais, poder público e comunidade. Inserido na realidade da referida escola, enquanto professor e hoje como diretor do educandário, enfrento situações onde tenho a oportunidade de fazer uma

análise mais contundente sobre a gestão escolar numa perspectiva democrática e participativa.

Considerando que a comunidade educativa espera muito do gestor e este deve procurar corresponder a tal expectativa para um bom relacionamento mantendo um equilíbrio com sua postura pessoal, ética e pedagógica e com as imposições do sistema educacional vigente, estimulou-me a buscar o aprofundamento das questões oriundas desta expectativa. Parece-me importante partir da minha concepção e vivência enquanto professor-líder, pois mesmo sem uma formação específica na área de administração escolar fui eleito pela comunidade educativa para exercer a função de gestor desta unidade educacional. Neste ambiente educativo as relações conflituosas e não consensuais que são possíveis de existir em uma convivência democrática, podem ser mediadas e enriquecidas.

A mediação das relações, estabelecida através dos processos que devem considerar todos os elementos fornecidos pelos sentidos, pelas observações e pelos modos de interpretação da realidade, torna-se fundamental para a investigação. O gestor escolar, em específico na escola pública, em sua atuação, não pode ficar alheio às interferências do meio, às imposições do sistema de ensino, às transformações oriundas da nova ordem e organização social e às dificuldades/facilidades manifestas pelos sujeitos que vivem e se constituem através das experiências estabelecidas na esfera da escola e da sociedade.

Justifica-se a pesquisa na tentativa de buscar melhores condições de gerir a escola pública, para ampliar e compreender melhor as ações nela realizadas, bem como analisar possibilidades de participação da comunidade escolar no processo de gestão democrática da escola pública. Mesmo sabendo que a bibliografia existente sobre o assunto em questão é ampliada e muito enriquecedora quero dar um novo enfoque a partir dos novos paradigmas como os da comunicação e de visão ecológica do mundo, onde tudo se relaciona harmonicamente com tudo. É necessário manter uma interlocução com o filósofo Habermas para ampliar a reflexão sobre o paradigma da comunicação. Neste paradigma, assim como entendido por Siebeneichler:

o sujeito cognoscente não é mais definido exclusivamente como sendo aquele que se relaciona com objetos para conhecê-los ou agir através deles para dominá-los. Mas como aquele que, durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de “conhecer objetos” ou “agir através dos objetos”, ou ainda “dominar objetos ou coisas (1989, p.62).

Inicialmente a intenção da pesquisa voltava-se para a discussão no grupo de gestores de onze escolas públicas municipais de Santa Rosa, onde, através da troca de experiências e estudos procurar-se-ia compreender o agir do diretor de escola, sua postura diante dos problemas e investigar as práticas destes e as relações que se estabelecem a partir delas. Percebeu-se, porém que se a discussão for focalizada apenas no âmbito dos gestores escolares, o resultado tende a se mostrar mais limitado e direcionado a um único ponto de vista. Após algumas reflexões e orientações entendeu-se que o caráter desta pesquisa poderia ser enriquecido se a investigação partir da realidade e do contexto da própria escola pública, pois é neste espaço que de fato se oportuniza a participação dos diversos atores educacionais e as dinâmicas das relações professor-aluno-pais-direção e poder público são construídas.

Discutir a participação e a democracia na escola implica em analisar os diferentes graus de autonomia, que no caso específico da escola, são muito restritos, estando muito condicionados às delimitações do sistema educacional. A descentralização do poder na escola, que até pouco tempo era centrado unicamente na figura do diretor, implica em pensar uma nova postura, pois, quando a escola é assumida por todos os agentes, poderá, dentro de sua relativa autonomia, obter resultados satisfatórios, sem ficar na total dependência dos órgãos do Sistema de Ensino que determinam as condições e imposições relacionadas a compromissos políticos-partidários ou mesmo a projetos de interesses específicos de governos.

Desta forma, optou-se pela metodologia de Estudo de Caso Institucional, conduzido primordialmente através da análise de Grupos Focais. Tenciona-se efetivar um Estudo de Caso Institucional na perspectiva de que este oportunize o desenvolvimento de uma reflexão sobre a possibilidade de uma gestão participativa e democrática na escola pública. Em relação à análise institucional, são consideradas

significativas as compreensões construídas, principalmente os aspectos que se relacionam às trocas de experiências participativas e dialógicas que podem ser estabelecidas no contexto da escola pública. A prática do estudo de caso institucional possibilita também o resgate da memória coletiva, como forma de participação do grupo envolvido no processo pedagógico e de organização do espaço escolar.

A partir desta visão propõe-se um trabalho de discussão, no primeiro momento com grupos de alunos, pois eles são os principais sujeitos, sendo que para eles e por eles é que de fato existe a escola pública. Outro grupo de discussão foi composto de pais, pois estes constituem-se de fato nos agentes envolvidos diretamente com a escola, são eles os responsáveis, juntamente com a direção e educadores, por definirem os rumos da escola pública, possuem ainda um grande poder de persuasão, – ainda que não se dêem conta disto na sua total dimensão, capaz de produzir contribuições no agir e planejar de dirigentes políticos e de órgãos educacionais. Os pais puderam expressar suas expectativas em relação ao tipo de escola, aos fins da educação, ao direcionamento da proposta pedagógica e metodologias que seriam as mais ideais e próximas das necessidades da comunidade. Paralela à discussão e coleta de relatos com os alunos e pais, a mesma temática foi objeto de discussão num outro grupo, constituído por alguns professores que atuam na escola em estudo e que manifestam interesse em discutir e refletir sobre as questões propostas nesta investigação. Num contraponto, obteve-se visões por vezes distintas, porém através das análises efetuadas possibilitou-se o levantamento de subsídios para avançar na construção de uma proposta de escola participativa, onde as relações são mediadas e todos têm a oportunidade de construir referenciais para uma educação que de fato tenha um caráter democrático e coletivo. Além disso, essas reflexões contribuíram de modo significativo para a discussão da problemática da escola pública.

Diante desta temática busca-se responder as seguintes questões: Como organizar a escola pública para que os agentes nela inseridos possam contribuir para a ampliação deste espaço de ser e saber? Que meios e metodologias utilizar para buscar a parceria da comunidade educativa para que todos encontrem maior espaço para participação na administração da escola, propondo soluções aos impasses e dificuldades encontrados no decorrer do fazer pedagógico?

É pretensão deste estudo possibilitar a discussão e o externamento de problemáticas conflitantes que preocupam aos professores, alunos e pais. Cada um dos

sujeitos envolvidos na pesquisa pode manifestar-se livremente, expondo anseios, expectativas, problemas e sugestões para tornar a escola pública mais democrática e participativa, inclusive a própria escola em estudo.

Desta forma a pesquisa propicia a análise das possibilidades da gestão democrática da escola pública através da participação da comunidade escolar, não apenas da escola objeto deste estudo, mas da escola pública em geral. Também buscou-se ouvir a comunidade escolar, ou seja, pais, alunos e professores em suas expectativas sobre a gestão escolar participativa. Investigar se os tipos de discursos (falas) e relações de poder assumidos pelo gestor escolar e pela comunidade escolar numa parceria de gestão participativa estão coerentes com os novos paradigmas educacionais também constituíram possibilidades de investigação da pesquisa. Além disto, pretende-se verificar se a abertura do diálogo, enquanto manifestação espontânea e consciente, permite a expressão do sentir da comunidade escolar, auxiliando na busca de alternativas de gestão escolar, partindo dos novos paradigmas constatados na atualidade.

A pesquisa realizada tem como campo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, localizada no Bairro Sulina, município de Santa Rosa – RS. A opção por esta escola deve-se ao fato de ser ela uma instituição pública de ensino, localizada num bairro popular e possuir um corpo docente de 58 educadores, 751 alunos e cerca de 600 famílias, portanto, com funcionamento em três turnos, constitui-se na maior escola da rede pública do referido município, quando da realização desta investigação.

A dissertação inicia desenvolvendo uma reflexão sobre a sociedade contemporânea, situando nela a educação, e buscando compreender qual é o espaço da escola pública como instituição inserida nesse contexto social mais amplo. A escola não está isolada dos demais setores sociais, mas antes, deve interagir com todos. Os mecanismos legais e normativos da educação são analisados como necessários para a consolidação do sistema educacional, porém, a escola não pode ficar atrelada apenas aos aspectos burocráticos e legislativos. A função social da escola deve ser sempre posta em evidência para que o objetivo maior da educação seja de fato a inserção e a apropriação da cultura e do conhecimento por parte dos atores educacionais, de modo consciente, crítico e participativo.

Avançando na compreensão da escola pública e de seus espaços de construção do saber, discute-se, no segundo capítulo, as relações de poder e as práticas educativas no cotidiano da escola. A instituição escolar, marcada pelas interferências do meio social, reproduz em muitos casos o sistema de poder onde os mais fortes subjagam e se sobrepõe-se aos mais fracos. Pretende-se observar as questões de relações de poder na escola sob a ótica de alguns pensadores e ainda, avançar na concepção de que é possível a escola deixar de ser mera reprodutora e legitimadora do poder da classe dominante e assumir uma postura libertária, onde o poder não centralizador seja uma prática que conduza à emancipação e autonomia.

Na tentativa de levantar elementos para a análise final a que se propõe este trabalho, busca-se, no terceiro capítulo, o aprofundamento dos referenciais analíticos (conceitos-chave) que dão suporte às compreensões dos materiais coletados pelo pesquisador. Assim, discute-se a questão da democracia, focalizando-se especialmente gestão democrática escolar como uma articulação possível e necessária para pleno desenvolvimento da escola e de seus atores educativos. A participação, como uma necessidade fundamental ao exercício da cidadania constitui-se também num dos elementos de análise, sendo que, através dela, todos poderão expressar suas idéias e contribuir para o crescimento efetivo das instituições escolares e da própria capacidade de organização dos cidadãos. Outro elemento importante a ser destacado nos referenciais analíticos é o diálogo que pressupõe a socialização do pensamento e oportuniza a construção social coletiva. A prática do diálogo pode contribuir decisivamente para ampliação dos espaços participativos e de gestão compartilhada com todos os envolvidos no âmbito educacional. Ao suscitar uma reflexão sobre aspectos como: maioria, autonomia e emancipação, busca-se discutir a natureza do fazer educativo. A análise destas temáticas será então abordada a partir de seu papel de contraponto ao poder autoritário e centralizador que muitas vezes aflora no meio escolar.

No quarto capítulo são apresentadas as questões metodológicas que operacionalizam o trabalho de pesquisa. Faz-se necessário delinear o campo de investigação, onde a pesquisa realiza, com a apresentação da Rede Municipal de Educação e a caracterização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, tecendo-se um breve histórico desde sua fundação. Neste relato, procura-se situar a vivência educacional do pesquisador, que atua nesta instituição de

ensino. Também é apresentado o método de investigação, ou seja, os Grupos Focais, e suas implicações de natureza metodológicas: sujeitos/amostra, consentimento dos envolvidos e formas de coleta e tratamento dos dados.

No último capítulo procura-se expor os possíveis direcionamentos que poderão ser dados às análises e formas de organização do material coletado durante os encontros. Não optou-se em realizar uma análise quantitativa do material coletado, mas sim uma análise qualitativa que se configura na ampliação das discussões sobre cada categoria/assuntos/idéias apresentadas nos discursos individuais e no conjunto destes.

1 O ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA COMO INSTITUIÇÃO

Escola¹

*Como um ato de magia
tudo mudou com a escola chegada
encontrei felicidade em coisas
para as quais não ligava nada...
Ensina-me a ler e a escrever
a descobrir o silêncio, a paciência
porque no futuro precisamos ter
muito respeito, conhecimento e inteligência.
Graças a ti todos os dias
o sol quero desafiar
para ver o que de mais radiante
posso fazer a cada despertar.
(Letícia, 13 anos, 7ª série)*

1.1 Sociedade e educação

Originária do latim *societas*, a palavra sociedade sugere uma associação amistosa entre os indivíduos. No entanto, segundo Japiassú e Marcondes “a sociedade não é um mero conjunto de indivíduos vivendo juntos, em um determinado lugar, mas define-se

¹ Os poemas apresentados ao início de cada capítulo desta dissertação foram escritos por alunos da escola que é objeto deste estudo – E. M. E. F. Nossa Senhora de Fátima, num concurso interno promovido por ocasião dos 45 anos da escola, em 2004, e integram uma coletânea intitulada *45 anos da Escola* (mimeografada). Apresento-os na abertura dos capítulos por compreender que a sensibilidade poética dos estudantes, externado seu amor pela escola é algo que precisa ser cada vez mais valorizado. Ao falar da escola os alunos falam de sentimentos, perspectivas e lembranças que marcarão significativamente suas vidas.

essencialmente pela existência de instituições e leis que regem a vida desses indivíduos e suas relações mútuas” (1996, p. 251). Assim, é possível conceber sociedade como o conjunto de cidadãos que são organizados num determinado país, obedecendo a certos ditames referenciados por suas instituições tanto políticas quanto sociais, econômicas, culturais ou religiosas.

Libâneo considera que “a educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (1992, p.16). Deste modo, é tarefa da sociedade primar pela formação de seus cidadãos, no sentido de qualificá-los para a participação e para a construção do saber que oportuniza a interação entre os membros desta sociedade.

A educação é entendida por Dalbosco, como:

um processo recíproco, espontâneo e assistemático de ensino-aprendizagem entre duas ou mais pessoas. O característico da educação é o fato de ela dizer respeito à interação entre pessoas e de não se limitar ao processo formal de ensino-aprendizagem que ocorre no universo escolar ou universitário. Assim, é um processo interativo amplo que ocorre, por exemplo, na relação entre pais e filhos, entre grupos de convivência, de trabalho, etc (2003, p. 38).

Por ser um processo interativo amplo a educação acontece no meio social onde os sujeitos interagem política, econômica, culturalmente. Libâneo considera que “a educação é um fenômeno social” (1992, p. 18) e como tal é socialmente determinada. Toda a ação educativa e mesmo todo o trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores são fortemente influenciados pelas concepções ideológicas e culturais e pelas dinâmicas de relações estabelecidas pela sociedade.

As profundas transformações ocorridas na sociedade nos últimos anos influenciam o modo de pensar e de conceber o mundo e as diversas áreas do saber, da cultura, da política, da religião, da economia e das relações entre os indivíduos. Rossato (2002) considera que o mundo vive, atualmente, um tempo de transição, onde está presente a consciência de que se chega ao final de uma época sem, contudo, saber-se ao certo

como serão delimitadas as relações neste novo tempo que se inicia. No limiar do século XXI, há possibilidades de se delinear algumas tendências que marcarão definitivamente as décadas futuras:

1. identifica-se, inicialmente, como o século das incertezas econômicas, políticas e religiosas (...);
2. pluralidade exacerbada em todos os campos: culturais, religiosos, políticos...;
3. aumentará a presença da mulher em todas as áreas da vida social, continuando a busca por maior igualdade;
4. o século XX foi o século da juventude e da explosão demográfica; o século XXI será o século dos adultos e dos idosos (...);
5. o tempo da educação dobrou no século XX e o tempo do trabalho diminuiu, o que fez aumentar o tempo do lazer; o século XXI, mais do que em qualquer época, será o século do conhecimento (...) (ROSSATO, 2002, p.53-54).

Estas tendências que assinalam o início de uma nova época também apontam uma crescente necessidade de se pensar a educação e como a mesma se configura neste novo cenário mundial. As relações com o saber e as formas diversas de manifestação cultural e intelectual estão fortemente associadas ao movimento dinâmico da sociedade. Assim, a inserção do homem em seu meio social dependerá, em muito, de sua capacidade de interagir com os atuais problemas que preocupam a sociedade. Neste contexto, o homem busca o saber conviver com a diversidade e com o novo.

Rossato segue apresentando outras tendências que serão predominantes neste novo século que se inicia:

- 6 . uma nova forma de saber: na Idade Média, buscava-se saber ser; na época industrial buscava-se saber fazer; no século XXI, será necessário saber interagir;
- 7 . progressivo desaparecimento das fronteiras físicas;
8. a sociedade será urbana: nos próximos vinte anos, ao menos 60% da humanidade passarão a viver nas cidades se forem mantidas as atuais tendências de urbanização;
9. o homem tornar-se-á cada vez mais um ser planetário, sentido-se cada vez mais integrante de uma cidadania mundial;
10. aumentarão, significativamente, a consciência e os movimentos em defesa do meio ambiente (ROSSATO, 2002, p.53-54).

As inúmeras transformações ocorridas na sociedade atualmente têm sua origem num contexto neoliberal que aposta na globalização² como política integradora e geradora de conhecimentos e que propõe, através de seus mecanismos econômicos e de mercado, uma mudança radical no papel do Estado. Historicamente o neoliberalismo associa-se aos programas de ajustes estruturais definidos pelos programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e por outras instituições econômico-financeiras. Tais ajustes constituem-se em exigências na esfera das políticas públicas que incluem a redefinição do papel do Estado, quanto às suas funções, objetivando a redução dos gastos governamentais, a desvalorização monetária, visando o aumento das exportações, a redução de tarifas de importações, as práticas de privatização e desmonte de empresas estatais, a liberalização dos salários e dos preços e também um incentivo crescente à produção agro-industrial para atender ao mercado de exportação. Estas exigências que são impostas pelos países desenvolvidos aos países periféricos e semi-periféricos³ (SANTOS, 1996) propiciam a geração de capital financeiro que acentua o acúmulo exorbitante dos lucros, a competitividade desleal de mercado, bem como o aumento da mão-de-obra a baixos custos e a degradação ambiental em busca de matéria prima para a industrialização.

Santos (2005a) alerta para o fato de que o debate sobre a globalização tem se limitado, quase que exclusivamente, ao aspecto econômico, como se este, por si só pudesse dar conta de toda a complexidade da globalização contemporânea. Destaca-se que é necessário um olhar múltiplo que contemple também os campos sociais, políticos e culturais, pois nestes ocorrem, de forma contínua, transformações que provocarão modificações no modo de viver da sociedade.

O processo de globalização, ao mesmo tempo em que elimina as fronteiras e obstáculos de tempos e espaços geográficos propiciando que os diversos países se agrupem em mercados ou blocos econômicos, provocando assim o fortalecimento da economia e de aspectos sócio-culturais, também interage no sistema mundial ampliando problemáticas como as desigualdades de condições entre países periféricos e semi-periféricos, surgimentos de inúmeros conflitos internacionais e outras mazelas sociais.

² Inúmeros autores têm discutido a questão da globalização e suas implicações no contexto da sociedade. A escola, inserida neste meio não fica alheia às transformações decorrentes desta nova forma de pensar e de conceber o mundo. Entre os autores que se destacam no debate da globalização cita-se SANTOS (2005a) e GENTILI (1998).

³ Optou-se pela utilização dos termos países periféricos e semi-periféricos que foram explicitados por SANTOS, na obra *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade* (1996).

1.2 A escola pública voltada aos interesses públicos

A identidade da escola pública tem sido discutida ultimamente em muitas instâncias da sociedade. É preciso compreender que a escola estatal possui um elemento que a define de modo mais importante: “o fato de ser primeiramente ‘escola’ e posteriormente ‘pública’; em outras palavras, não é o público que lhe dá o toque essencial, mas o ser escola” (SILVA, 1996, p. 47).

A escola, enquanto instituição, está inserida no contexto da sociedade e como tal, sofre as imposições oriundas das desigualdades do sistema capitalista, sustentadas atualmente pelas políticas neoliberais. Compreender as relações existentes entre a escola e os contextos econômico-sociais e políticos mais amplos, torna-se imprescindível para a análise dos problemas educacionais e das possibilidades reais de superação dos mesmos. Em relação às políticas educacionais, a proposta neoliberal propaga a lógica do mercado, limitando a atuação do Estado à garantia da educação básica, estando os outros níveis de educação sujeitos às leis de oferta e procura.

O sistema social, moldado pelo modo de produção capitalista, possui peculiaridades tanto em níveis locais quanto macro-sociais, que são determinantes das necessidades dos sujeitos e das instituições. Este modo de produção coloca em situações distintas aqueles que detém o capital e aqueles que trabalham para produzi-lo. O grupo que gera o capital constitui-se na maioria significativa da população, sendo passível de situações que propiciam a miserabilidade e contínua alienação, onde as condições de vida e de trabalho são marcadas pela exploração e pela negação da subjetividade dos indivíduos em detrimento do lucro e da competitividade.

As práticas de reprodução social foram amplamente analisadas a partir de fins das décadas de 1970, e encontra em pensadores como Enguita (1989), Bordieu e Passeron (1992), Saviani (1991), Apple (1989), Gadotti (1995a) e outros mais seus principais críticos. A sociedade, pautada no modo de produção capitalista vivencia grandes transformações nas relações entre três aspectos de prioritário interesse: a produção material, a produção do saber, bem como a apropriação do saber produzido. A partir das novas concepções delineadas em torno dos modos de produção, tanto materiais quanto intelectuais e suas formas de apropriação, a educação assume uma

característica de instrumento de luta. É com base no conhecimento produzido e sistematizado da realidade que ao homem poderá agir e interagir com seu meio social, transformando-o e sendo por ele transformado.

Como o modo de organização sócio-econômica não mudou, basicamente os resultados daqueles estudos ainda são bastante atuais. As teorias da reprodução social indicam que a escola, enquanto instituição, reproduz em grande escala a pirâmide social, uma vez que tende a acentuar as incompatibilidades econômicas e sociais. Pode-se observar que existe uma disparidade entre os níveis mais baixos de renda e escolarização em relação aos altos índices de escolaridade que estão concentrados nas camadas sociais mais elevadas. Partindo desse prisma, é possível um direcionamento de olhar para o espaço escolar, mais precisamente sobre as relações que se estabelece em sala de aula, identificando-se formas e práticas de exclusão escolar, presentes tanto no currículo e em suas formas de implementação como nos relacionamentos entre professores e alunos e os saberes construídos a partir destas relações.

As práticas de reprodução social estiveram muito presentes na escola pública que, buscou meios para repensar suas ações e suas metodologias com vistas a possibilitar uma abordagem mais próxima da realidade do educando. A reflexão em torno da função social da escola e de sua atuação a serviço da ideologia dominante poderá alavancar a discussão sobre uma construção pedagógica democrática e libertadora, especialmente quando assumir uma postura de enfrentamento aos problemas sociais, educacionais e filosóficos que delimitam o espaço escolar.

A educação, quando concebida como um dos aparelhos reprodutores do Estado neoliberal, assume extrema importância na globalização da economia, no entanto, para que sejam mantidos os interesses de lucratividade e de exclusão social, a educação passa por um processo de redimensionamento. Isto posto, cabe questionar sobre o papel social da escola e seus meios de organização.

É comum a professores, pesquisadores e intelectuais o questionamento sobre o papel da escola nestes tempos de profundas e significativas transformações no caráter social, político e econômico do mundo contemporâneo. O desenvolvimento pleno do cidadão constitui-se, pois no maior objetivo da escola. No entanto, não se pode ignorar que o aluno, ao ingressar na escola, já traz consigo inúmeras e significativas aprendizagens, já está inserido num meio social onde ocorrem trocas de conhecimentos e impressões sobre sua realidade histórico-social. Não se pode ainda deixar de assinalar

o fato de que o educando, muitas vezes, é *mutilado* em situações de aprendizagens. Isto ocorre especialmente quando este não é reconhecido enquanto sujeito construtor de seu próprio saber, quando as situações de aprendizagens estão centradas unicamente nas mãos dos educadores, que determinam formas de aprender, o que aprender e de que modo se aprende.

É responsabilidade da escola explicitar o tipo de cidadão que deseja construir e que intervenções serão necessárias para que este cidadão de fato possa interagir no seu meio social. Esta tarefa deverá ser compartilhada com todos os envolvidos com situações de ensino-aprendizagem. Educadores, educandos, pais e sociedade necessitam refletir sobre o tipo de cidadão que se quer constituir na escola e na sociedade. Deste modo, a escola, torna-se um campo fértil, favorável às aprendizagens tanto de alunos como dos educadores. Neste espaço, considera-se como necessária a reflexão sobre as situações de cooperação e de respeito que devem existir para que todos os sujeitos participantes do meio educativo existam de fato como sujeito e não como meros expectadores do processo educativo.

Na perspectiva de buscar a intencionalidade do fazer educativo, Marques, afirma que:

os tempos-espacos da educaçao nã são os da duraçao e da espacializaçao físicas, mas de seres humanos em sociedade, num sistema de relaçoes vividas em intensidade, ritmos e abrangências variáveis. Como processos de mudançao o ensino-aprendizagem nã se dá em movimentos uniformes no espaco e no tempo, mas por saltos qualitativos e rupturas, por avanços e recuos, acertos e erros, entusiasmos e desfalecimentos, por momentos decisivos ou iluminados, cada qual com significado próprio e intensidades variáveis (1996, p.77).

É possível suscitar a reflexão sobre a possibilidade de conceber-se a escola pública como um local privilegiado para trocas de experiências e de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas, cognitivas e intelectuais dos educandos, especificamente através da humanização, pelas interações sociais que ocorrem no seu interior. Deste modo, será possível considerar que, tanto professores,

como alunos, pais e gestores educacionais buscam encontrar na gestão democrática um espaço para a mediação e compartilhamento de poder, onde todos possam participar dos processos decisórios, contribuindo, de modo competente e responsável, para o fortalecimento da escola pública e para a superação das dificuldades pedagógicas e estruturais que são detectadas no seu meio.

As constantes inovações e novas exigências constituem-se num desafio ao gestor escolar e os educadores que têm a missão de instigar os educandos para interagirem na sociedade, transformando-a e sendo por ela transformados. As políticas educacionais tanto em nível interno, nas escolas, quanto na esfera do poder público, necessitam ser bem articuladas para que os problemas já evidenciados e relacionados à sociedade, e em especial os relativos à educação, como o analfabetismo, a evasão escolar, a repetência e a indisciplina sejam solucionados e assim a educação possa ser cada vez mais estimuladora das novas e significativas aprendizagens.

O resgate da cidadania no espaço da escola pública deve ser uma das principais metas a serem alcançadas e, em longo prazo, oportunizará maior autonomia e o desenvolvimento do senso coletivo de responsabilidade de todos os sujeitos da escola.

Menezes aponta que, na concepção do Instituto Paulo Freire:

a Escola Cidadã defende a educação permanente e tem uma formatação própria para cada realidade local, de modo a respeitar as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas de cada comunidade, sem perder de vista a dimensão global do mundo em que vivemos. Para tanto, o seu projeto político-pedagógico é elaborado com base na realização de um diagnóstico da realidade escolar [...], que possibilita a construção de um currículo escolar fundamentado na criação de espaços interculturais, por sua vez trabalhado na perspectiva inter e transdisciplinar, que levam em conta a dimensão da razão e da emoção, portanto, a técnica, a sensibilidade e a criatividade. Nesse sentido, a Escola Cidadã é democraticamente organizada e pedagogicamente alegre, criativa e ousada. (Menezes 2002, internet).

Nos últimos tempos verifica-se que a escola inicia uma reflexão sobre sua contribuição à cidadania e com isto amplia sua aproximação com a realidade. A escola

cidadã⁴ busca, além da reflexão sobre a sua prática, a construção de um Projeto Político-Pedagógico que oportunize o reconhecimento histórico-social, econômico, político e cultural do contexto em que esta inserida. A promoção de práticas de engajamento e de convívio social, que podem iniciar nos limites da escola e se estender ao contexto de toda a comunidade, configuram-se também como alvos a serem perseguidos. As experiências vivenciadas pelos sujeitos educativos serão importantes elementos constitutivos da própria cidadania individual e favorecerão o fortalecimento dos ideais de cidadãos que queira, de modo efetivo, participar e decidir que caminhos são possíveis e que sonhos coletivos são necessários para o crescimento da escola pública.

Gadotti, (1993) procura estabelecer em sua obra *Escola Cidadã* um ‘decálogo’ que caracteriza a escola realmente autônoma e que busca ser universal, quanto ao seu acesso a todos, e, por outro lado atenta às suas peculiaridades e necessidades. Entre as dez idéias apresentadas e discutidas por Gadotti, destacam-se algumas que retratam a essência da escola cidadã:

1º) A escola pública autônoma é, antes de mais nada, *democrática* (para todos), democrática na sua gestão, democrática quanto ao acesso e permanência de todos. É, além disso, popular, isto é, tem um caráter social comunitário, espaço do público para elaboração de sua cultura.

2º) Para ser autônoma não pode ser dependente de órgãos intermediários que elaboram políticas das quais ela é mera executora. [...]

5º) A escola autônoma cultiva a *curiosidade*, a paixão pelo estudo, o gosto pela leitura e pela produção de textos, escritos ou não. A aprendizagem criativa e não mecânica. Propõe a espontaneidade e o inconformismo. [...]

7º) A escola não é mais um espaço fechado. Sua ligação com o mundo se dá com o *trabalho*. [...] Ela é o laboratório do mundo que a penetra.

8º) A transformação da escola não se dá sem conflitos. [...]

9º) *Não há duas escolas iguais*. Cada escola é fruto do desenvolvimento de suas contradições” (1993, p. 55, 56-57).

⁴ Paulo Freire, nas décadas de 1980 e início da década de 1990 oportuniza, em sua discussão pedagógica, a compreensão do conceito de escola cidadã, referindo-se, com este termo, a escola que busca efetivar uma prática reflexiva capaz de capacitar o educando para o exercício da cidadania. Como sujeito livre e independente, o educando torna-se capaz de se organizar e de transformar a si próprio e ao seu meio. A temática da escola cidadã integra-se com outras análises possíveis de serem realizadas sobre escola pública, ensino de qualidade, educação e cultura, relações de trabalho e autonomia da educação e outros temas relevantes na área educacional.

A discussão em torno da escola cidadã perpassa pela análise preliminar do indivíduo autônomo. Não se pode almejar uma sociedade e uma escola autônoma se os indivíduos que a integram ainda não conseguem perceber o outro e respeitá-lo na sua alteridade, ou seja, cada indivíduo deve ser capaz de compreender o outro tanto em suas diferenças quanto em suas semelhanças. Ao apreender a noção de alteridade, os indivíduos poderão perceber que são as diferenças que dão forma à sociedade.

O respeito às divergências de opiniões e de postura crítica frente aos conflitos é algo fundamental para o exercício da cidadania, conforme aponta Eizirik:

hoje é importante que pensemos a escola como uma organização complexa, atravessada por relações que não se passam somente em seu interior, mas que vêm muitos lugares e direções, uma vez que não se pode pensar a escola sem situá-la numa determinada realidade, num lugar específico, de uma realidade bem maior e mais complexa, que engloba: a comunidade, a sociedade, o país, o mundo (2001, p. 87).

Inúmeros desafios permeiam a escola pública hoje, no entanto, tais desafios, originários numa sociedade complexa, não podem se constituir em barreiras para que o aluno, encontre na escola um lugar para sonhar, criar e aprender com qualidade e competência.

1.3 O reordenamento legal: as recentes políticas educacionais brasileiras

A década de 1980 assinala profundas transformações na sociedade brasileira, especialmente pela abertura política e redemocratização do país. A democratização da escola é, pois resultado deste processo. Neste período, o país vive por um momento de reorganização em setores vitais como, por exemplo, a discussão da proposta constitucional que seria efetivada no ano de 1988. Na Constituição Federal, são

lançadas as bases legais e institucionais para uma nova concepção de sociedade e, especialmente, de educação. A escola, inserida neste contexto que se volta para a participação como proposta dinâmica, pode ser percebida como uma das instituições sociais mais importantes num estado democrático e, deve, tanto em seu Projeto Político-Pedagógico como também nas ações práticas do cotidiano escolar oferecer um amplo espaço para a participação de todos os agentes envolvidos no ato educacional.

Vieira, entende que:

o capítulo da educação na Constituição de 1988 é o mais detalhado de todos os textos constitucionais anteriores que, de uma forma ou de outra, trataram da educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases, por sua vez mantém o espírito da Carta Magna, detalhando seus princípios e avançando no sentido de encaminhar orientações gerais para o sistema educacional. A importância de conhecer a base legal decorre do fato de que esta, embora por si não altere a fisionomia do real, indica um caminho que a sociedade deseja para si e quer ver materializado (2006, p.29).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 referenda que a educação é tarefa que deve ter participação conjunta do Estado, da família e da sociedade, de modo que se realize a construção da cidadania, aliada a uma maior qualificação, que possibilite a inserção no mercado de trabalho.

A educação passa a ser definida no artigo 205 como:

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, Art 205).

Um dos avanços mais significativos em relação às constituições anteriores está explicitado no fato de que o princípio da gestão democrática do ensino público,

preocupação do presente estudo, é apresentado como uma nova ordem constitucional. Isto possibilitou uma ampla discussão tanto em nível das esferas estaduais, quando da elaboração das Constituições Estaduais, quanto em nível dos municípios, encarregados da elaboração das suas Leis Orgânicas. Em todas as instâncias, ocorre uma profunda mobilização do setor público, das instituições educacionais e dos agentes escolares envolvidos diretamente no processo: professores, funcionários, alunos e pais, que organizados, reivindicam maior abertura para a participação nas decisões e nas políticas de gestão escolar. Ainda que a Constituição Federal assegure a democratização da escola, é preciso, para a efetivação desta nova ordem constitucional, uma postura de análise/reflexão/discussão/construção de uma estrutura organizacional que de fato atenda aos princípios e objetivos da educação nacional, mas que também, preserve os interesses e demandas oriundas da comunidade educativa.

Ao analisar esta concepção, Weffort considera que:

a escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas as crianças que estão na escola. A escola cria comunidade e ajuda a educar o cidadão que participa da escola, a escola passa a ser um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade civil (1995, p.99).

Não é por acaso que a metodologia deste estudo busca ouvir, através de Grupos Focais, as opiniões de pais, alunos e professores sobre as expectativas em relação à escola e as possíveis formas de participação da cada segmento no fortalecimento da escola pública. As mudanças na sociedade podem e deve começar a partir da escola que, ao ampliar as perspectivas de participação dos cidadãos também favorece o processo de organização social.

O reordenamento legal da sociedade brasileira propiciou uma ampla discussão sobre os direitos das crianças e adolescentes. A elaboração do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), garantiu o acesso e a permanência das crianças brasileiras à escola e possibilitou também o acesso dos alunos e seus responsáveis a participarem efetivamente na elaboração das propostas educacionais das escolas. A sociedade civil, o poder público e a família são chamados à

responsabilidade de também garantirem todos os cuidados necessários para que crianças e adolescentes tenham todas as condições para um desenvolvimento saudável que os integre plenamente à vida cidadã. A partir da discussão e implantação do ECA, muita coisa mudou, especialmente a visão da sociedade e da família em relação à preservação dos direitos e manutenção dos deveres das crianças e adolescentes, uma vez que este estatuto chama à responsabilidade a sociedade civil, governamental e a família, para o cuidado e proteção infanto-juvenil.

A Nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 e o PNE – Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 (BRASIL, 2001), construídos após um longo caminho permeado por manobras políticas, polêmicas emendas e substitutivos, frustraram a muitos visionários que esperavam uma maior abertura e maior avanço da democracia e da autonomia da escola. No entanto, os compromissos da política econômica e os interesses pactuados para a sustentabilidade governamental foram decisivos para se definir estas principais leis educacionais, visto que as mudanças na legislação brasileira coincidem justamente com as transformações amplas decorrentes do processo já mencionado de globalização e que envolve com suas propostas e objetivos toda a comunidade mundial. Aqui se vê objetivamente os postulados básicos que norteiam a sociedade globalizada e de desenvolvimento excludente. Observa-se, contudo, que a proposta constitucional e as normalizações elencadas na LDB e no PNE, objetivando um sistema educacional mais incluyente e democrático, esbarra em muitos momentos nas limitações de ordem financeiras.

Em seu Artigo 3º, a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) define que o ensino será ministrado com base em onze princípios⁵, sendo estes norteadores de toda ação e políticas educacionais. Entre estes princípios, alguns se destacam pela concepção inovadora que apresentam: ao estabelecer, já no primeiro princípio, a igualdade de

⁵ Princípios estabelecidos na **LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Art. 3º:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

condições para o acesso e permanência na escola, a lei quer oportunizar que todos os cidadãos tenham o direito à educação, porém não limita a ação da escola, pelo contrário, assegura a ampla liberdade para que o processo de ensino-aprendizagem seja praticado com base no pluralismo de idéias, onde todos poderão manifestar-se livremente, exercendo com autonomia a liberdade para a expressão de seu pensamento. Outro princípio que vale a pena destacar trata da questão da gestão democrática do ensino público que concede, aos sistemas de ensino, a possibilidade organização de suas próprias leis, sempre considerando as orientações originárias na LDB. O último princípio assegura o entrelaçamento da realidade escolar com as demais realidades sociais e com o trabalho. Todas estas possibilidades constituem-se como orientações ao planejamento da educação nacional, no entanto, mesmo sendo orientações impostas na legislação, avançam por seu ideal democrático e de possibilidade participativa. Através dos sistemas estaduais, sistemas municipais, conselhos de educação, conselhos escolares e outros órgãos de discussão é possível o planejar educativo conjunto com poder público e sociedade.

A partir destes princípios são fixadas as bases que orientam a organização e a estruturação do sistema educacional brasileiro. Os princípios, uma vez expostos na Constituição Federal e posteriormente endossados na LDB 9.394/1996 expressam de modo significativo a nova forma de conceber a educação e suas modalidades de ensino e também de gestão. O poder público passa a assumir de imediato uma maior responsabilidade com a garantia do Ensino Fundamental gratuito à toda população, bem como a progressiva universalização dos demais níveis de ensino. Além disso, o cumprimento prático dos princípios leva à definição de políticas para o atendimento das crianças na modalidade de Educação Infantil, bem como aos portadores de deficiência que passam a contar com a garantia de acesso à escola, sendo definidas políticas e estratégias para sua inclusão, possibilitando o pleno desenvolvimento de suas habilidades e competências. Verifica-se também a ampliação do acesso de jovens e adultos em classes noturnas com programas específicos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atendam às necessidades dos trabalhadores. As políticas definidas a partir da Constituição Federal e da LDB também buscam efetivar o acesso dos educandos aos níveis do Ensino Superior e demais programas suplementares de atendimento ao ensino com recursos para a aquisição da merenda escolar e distribuição

de materiais didáticos-pedagógicos, incluindo-se aqui o programa de distribuição de livros didáticos.

1.4 Rediscutindo a base legal e a vinculação ao projeto neoliberal: necessidade de superação

Ao proceder-se a análise da base legal, não se pode ignorar que todos os mecanismos de transformação apresentados na nova proposta constitucional e de na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estão impregnados por conceitos e características de uma política mais ampla, como já mencionado anteriormente, – que é o neoliberalismo. Na concepção neoliberal, a educação enfrenta crises de eficácia, eficiência e de produtividade determinadas exclusivamente pela intervenção do Estado e suas “falsas políticas” que sugerem direitos da educação a todos os cidadãos bem como garantem a igualdade de acesso de todos no meio educacional. As falácias neoliberais manifestam que “a escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos usuários do sistema” (GENTILI,1998, p.18).

Ao propagar a garantia do direito da educação e de seu acesso a todos os cidadãos, haveria uma redução da qualidade educacional e com isto só acentuaria a crise por que passa o atual modelo de educação. Princípios de igualdade e de universalização são altamente improdutivos, no imaginário neoliberal, que somente poderia vislumbrar saídas para as constantes crises educacionais através da atuação do mercado regulador da oferta de educação. Silva afirma que “no centro das atuais ‘reformas’ educacionais está a tentativa de transformar a educação em simples mercadoria” (1998, p. 8).

Ainda que, no discurso, as reformas neoliberais busquem estabelecer processos de integração, acabam por estimular a desintegração através de suas práticas. Quando estabelecem as chamadas políticas de integração, as reformas neoliberais estão atuando tenazmente sobre os mercados mundiais e sobre os modelos sociais que se estabelecem

a partir dos blocos econômicos. O intento desta atuação é propiciar a expansão destes mercados e manter a maior interferência possível em todas as esferas da vida social. Quando estabelecidas no contexto social, as ações neoliberais promovem a desintegração atuando essencialmente na destruição das esferas públicas e na minimização dos direitos sociais.

Inseridos nesta realidade tanto alunos quanto professores estarão passando por um processo de mudança radical. A perspectiva dos professores atuando dentro deste contexto de políticas neoliberais é assim vista por MacLaren:

como resultados de discursos conflitantes de reforma educacional e social, as educadoras e educadores do novo milênio estão caminhando num terreno política e epistemologicamente minado. Além disso, elas e eles serão confrontados pelas novas estratégias de resistência e luta exigidas pelo desafio da era da informação: desde o desenvolvimento de novas linguagens de crítica e interpretação até a uma práxis revolucionária que se recusa a abandonar seu compromisso com os imperativos da emancipação e da justiça social (1988, p. 81).

A lógica neoliberal propaga como função da escola a preparação do indivíduo (trabalhador) para a concorrência/seleção/classificação para os postos de trabalho a serem preenchidos na sociedade altamente industrializada. A adequação deste indivíduo às novas exigências de mercado é determinante para que se alcancem as intenções desta política. A escola, neste sentido, passaria a atuar, no imaginário neoliberal como um dos espaços reguladores desta concepção.

Os educandos, oriundos do contexto social hegemônico movido pela dinâmica capitalista, que permite a exclusão, encontram na escola uma instituição que busca manter a ordem e a disciplina a qualquer custo. Ocorre então o primeiro grande choque entre os interesses e expectativas dos alunos e a proposta defendida pela escola enquanto instituição perpetuadora de valores sociais e de limites. Os adolescentes e jovens, vivendo em meio a uma cultura extremamente consumista e imediatista, aprendem desde cedo a exigir para si toda a atenção possível, com isto, o foco de interesse, que deveria estar centrado na prática de ensino-aprendizagem, recai agora nas

ações e atitudes do alunado. A destruição dos espaços físicos, a violência explícita contra colegas, ou mesmo aquele tipo de violência velada, através de apelidos, ameaças e discriminação, mostram que cada vez mais os educadores ficam sem respostas a estas dificuldades. Entretanto, uma escola que efetivamente queira enfrentar estas problemáticas deverá estabelecer em seu programa educacional, situações de debate e de busca de soluções conjuntas com pais, alunos, equipe de educadores embasando sua prática em pressupostos claros e bem definidos, norteando assim o fazer pedagógico da instituição escolar e de seus pares envolvidos no processo.

Urge a explicitação de políticas que permitam como prioridade a solução de problemas como: evasão, repetência e exclusão escolar. No entanto, essas políticas devem acontecer pautadas numa prática dialógica, envolvendo a sociedade como um todo, definindo prioridades e objetivos comuns a serem alcançados. Para onde estamos indo? O que queremos da educação? Que tipo de sociedade queremos ter? Tais questões devem permear as discussões sempre tendo presente que a escola é uma conquista das classes populares, então, para quem os educadores educam? O espaço da sala de aula e do ensino deve se constituir num espaço inovador, propício às múltiplas aprendizagens e construção de saberes diversificados. Como decorrência, questões como as da indisciplina, evasão e exclusão escolar serão mais facilmente resolvidas e a escola será o lugar do aprender e do fazer educação de qualidade. A partir de reflexões em torno das temáticas sociológicas abordada por Enguita (1989), em sua escrita de denúncia social, torna-se necessário um novo enfoque para a questão dos conflitos entre a escola e a sociedade, entre as atualizações e inovações tecnológicas bem como em relação às preocupações com as metas mundiais da educação.

Considerando como fundamental a gestão da escola pública assumida por todos os atores sociais e educacionais, torna-se possível o trabalho com grupos heterogêneos e antagônicos que se apresentam com interesses distintos. Cada sujeito envolvido na educação traz para o meio escolar um conjunto de valores, de paradigmas e conhecimentos diferenciados, além de uma estrutura sócio-cultural própria. No contato diário a mistura destes saberes e valores se mostra espontânea e complexa. Como lidar com estes dilemas? O que os profissionais da educação esperam do gestor escolar? Como se processam os discursos e as relações de poder entre os atores educacionais – pais, alunos, professores e gestores? Há afinidade entre os discursos proferidos e ações

executadas? Na tentativa de buscar uma reflexão mais aprofundada sobre o diálogo no contexto escolar proceder-se-á a análise sobre esta temática num capítulo posterior.

Tais questões demonstram o caráter da presente pesquisa acadêmica que envolve as três áreas, a saber: as relações interpessoais, as relações intrapessoais e as relações de natureza administrativa. Considera-se importante analisar a participação no cotidiano escolar a partir destes três prismas, anteriormente citados, pois os mesmos explicitam de modo muito significativo o tipo de relação que também norteia a sociedade como um todo. Ao observar as relações interpessoais, percebe-se que, mesmo cada agente no cenário escolar, desempenhando um papel, com características próprias, com modos de ser e de ver o mundo distintos, é necessário uma ampla contextualização, de forma que todos os envolvidos possam estabelecer uma postura dialógica na tentativa de melhor compreender e interpretar a realidade em que estão inseridos.

As relações interpessoais também desenvolvem a capacidade de os sujeitos escolares perceberem o outro, respeitando-o em sua alteridade e individualidade. Os sujeitos ainda necessitam adotar uma postura reflexiva que permita a autocompreensão de suas funções. Neste sentido as relações intrapessoais desempenham um papel fundamental, pois os sujeitos deverão aprender a controlar suas emoções, buscando o autoconhecimento e assim contribuindo como crescimento do grupo e da instituição escolar.

As relações de natureza administrativa, por sua vez, dizem respeito ao enfoque burocrático, de regulamentação das atividades escolares, como controle de frequência, legislação de ensino, normatização de aspectos administrativos e dos relatórios de fatos e ocorrências pedagógicas, mas principalmente através do Projeto Político-Pedagógico, cujas condições de existência precisam ser pautadas num processo de construção e constante amadurecimento. Os mecanismos de elaboração deste importante documento que norteia o funcionamento e a dinâmica da escola devem necessariamente contemplar a noção de processo, ou seja, não é concebido como pronto, finalizado, mas é, antes de tudo um caminho a ser constantemente buscado numa perspectiva de evolução e de participação.

No contexto desta análise que está sendo desenvolvida, a escola, frente às inúmeras transformações que ocorrem na sociedade, necessita repensar o seu papel, não de forma isolada em si mesma. As mudanças que ocorrem na sociedade em larga escala são oriundas dos novos paradigmas do conhecimento e da revolução científica e

tecnológica e da crescente exclusão social. Os novos desafios da contemporaneidade remetem aos questionamentos que não é possível de serem ignorados: Qual é o papel da escola pública hoje? Qual papel dos professores e como proceder na gestão desta escola?

Mesmo antecipando a idéia básica de “participação”, que será discutida mais amplamente a seguir, assegura-se que ela se constitui numa das melhores maneiras de efetivação da gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de toda a comunidade escolar na tomada de decisões e no funcionamento da organização educacional. A participação consciente e crítica favorece um maior conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e das relações da escola com a comunidade.

O gestor escolar deve assumir o papel de coordenador/facilitador das atividades gerais da escola e, nesse sentido, passa a assumir um conjunto de responsabilidades que devem ser partilhadas com os diferentes segmentos da escola. O diretor, até bem pouco tempo, centralizava em suas mãos a tomada das decisões escolares e pouco partilhava com a comunidade educativa, porém, os avanços e complexidades da sociedade atual exigem a democratização das relações escolares e rediscussão das temáticas cotidianas pertinentes ao processo educacional.

Considerando a transposição de um modelo de administração para um paradigma de gestão escolar, Lück, considera que:

a mudança paradigmática pressupõe ter por base a superação de um paradigma e não a sua negação ou rejeição mediante confrontos e oposições a ele. Mesmo porque, a gestão competente se assenta sobre processos de administração igualmente competentes. Isto é, bons processos de gestão educacional se assentam sobre e dependem de cuidados de administração bem resolvidos, porém praticados a partir de pressupostos mais amplos e orientações mais dinâmicas, com objetivos mais significativos, do ponto de vista formativo, e devidamente contextualizados. A partir de processos assim orientados é possível ampliar horizontes e perspectivas de processos educacionais” (2006a, p.18).

A implantação do processo de democratização, como novo modelo paradigmático, superando a visão administrativa, possibilita a compreensão do movimento de descentralização da gestão escolar. O papel anteriormente designado ao diretor escolar vai aos poucos sofrendo interferências e se modificando. Entra em cena, no ambiente escolar, o Projeto Político-Pedagógico como um instrumento em cuja construção este exercício de democracia pode ser realizado. Ele será o eixo norteador de toda a ação educativa e pedagógica. Assim, sua construção deve ser feita a partir da participação da comunidade escolar. Porém, é possível a constatação de que em algumas instituições mantêm-se a base do poder, não apenas para a constituição do Projeto Político-Pedagógico, bem como para outras questões burocráticas ou pedagógicas, aos cuidados exclusivos do diretor. Estas se baseiam na crença generalizada de que o diretor, como especialista, é o único detentor do saber necessário para solucionar algumas questões e que, neste sentido, apenas o saber acadêmico pode ter utilidade.

Tal concepção é analisada por Veiga, que afirma:

o projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os desafios, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (1995, p.13-14).

A comunidade escolar precisa compreender e assimilar uma nova postura, onde as decisões não são mais tomadas a partir de uma ótica centralizadora, mas que oportuniza a participação de todos numa perspectiva democrática e autônoma. As atitudes incorporadas e as decisões vivenciadas dão conta da organização do espaço escolar que deve estar aberto às novas e constantes necessidades do grupo que a compõe.

O gestor, consubstanciado na figura do diretor, deve atuar como mobilizador de recursos humanos e políticos em prol de uma transformação que seja significativa para a escola. No entanto, em sua atuação cotidiana, deve apresentar caminhos e orientar

questões, deve também convidar para a discussão os demais participantes da vida escolar. Dessa forma, ao promover a redistribuição das responsabilidades, retira de si a totalidade do peso e desperta na comunidade educativa um empenho coletivo na tentativa de perseguir a qualidade na escola pública.

Neste sentido, Ferreira assegura que:

a gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização (2000, p. 167).

Antecipando, no contexto desta discussão, prática do diálogo se constitui de modo muito eficaz como um dos mais determinantes recursos de transformação e de ressignificação do ato educativo. O *paradigma comunicativo ou da linguagem*, conforme proposto por Habermas possibilita a concepção do diálogo como oportunidade para compreender as ações significativas dos agentes envolvidos na educação escolar e até mesmo fora dela. O diálogo exige postura e capacidade dos indivíduos de articular os elementos dados de uma realidade, neste caso a escola pública e a construção, a partir das percepções e dos outros, de novos olhares e posturas emancipatórias que de fato se apresentem como constitutivas da autonomia e democratização da escola pública.

Neste sentido a análise que Mühl (2003) faz sobre Habermas e a educação tem um significado especial para a análise a que se propõe a presente pesquisa, sendo necessária maior compreensão a cerca de suas idéias, portanto, deve ser mais desenvolvida ao longo da dissertação e explicitando-se, mais detalhadamente, a questão das ações comunicativas no contexto educacional.

2 AS RELAÇÕES DE PODER E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Escola

*Escola é vida,
é dedicação,
é buscar o saber,
e também muita emoção.
Escola é o conhecimento,
é companheirismo,
as grandes emoções,
a todo momento.
Escola é viver,
ontem, hoje e sempre,
lindos exemplos para a vida
que nos ajudam a crescer.
(Diéssica, 12 anos 6ª série)*

O ambiente escolar configura-se como o espaço privilegiado que oferece condições para a produção do saber e, em especial das vivências humanas. É neste contexto que os sujeitos envolvidos no ato educativo correlacionam-se entre si, com os processos, com os conteúdos, com as diretrizes e também com as múltiplas situações de conflitos e/ou dilemas decorrentes do esgaçamento nas relações entre os indivíduos. Neste espaço há possibilidades de se promover o conhecimento, tornando concreta a aproximação entre saber e poder.

Torna-se importante destacar que as relações entre direção, professores, alunos, pais e comunidade são marcadas por micro-poderes⁶ que constituem a realidade social. Estas relações, tendo como pano de fundo a escola, reproduzem, ainda que em menor proporção, a rede de relações existentes na sociedade. O propósito inicial deste capítulo é o de buscar a compreensão do cotidiano escolar, das práticas e das relações de poder que se expressam neste contexto e que tem a ver com o conhecimento.

2.1 O poder e suas definições

Para uma compreensão conceitual de poder é importante o aprofundamento da análise do homem enquanto ser político e social. Os estudos do pensador francês Michel Foucault contribuem decisivamente para ampliar a compreensão acerca da temática do poder e do saber. Em sua concepção teoriza que a correlação de forças na sociedade ocidental não apenas reprime e focaliza aspectos negativos, mas também produz conhecimentos e aprendizagens significativas.

Percebe-se que o poder se faz presente em situações do cotidiano onde alguns indivíduos ou pequenos grupos fazem prevalecer suas vontades, suas convicções políticas, econômicas, culturais, religiosas ou morais e, por outro lado, há um grande grupo que assimila estas orientações, obedecendo e cumprindo-as. Assim, as relações de poder constituem-se numa forma de dominação, muitas vezes implícita ou mascarada, mas latente na sociedade pós-moderna.

O poder não pode ser concebido apenas como algo que se adquire ou que se divide. É, a princípio, o conjunto das relações que permeiam toda a sociedade, e, manifesta-se de diversos modos, ou seja, no poder do Estado sobre os cidadãos, dos pais sobre os filhos, do patrão sobre os empregados, dos religiosos sobre os fiéis, da direção sobre os professores, dos professores sobre os alunos, enfim, em cada grupo social é possível perceber a influência exercida de uns para com os outros.

Neste sentido, Foucault assegura que:

⁶ Michel Foucault define as relações entre os indivíduos e organizações marcadas por micropoderes. Cada instituição social detém certas regras que determinam o agir dos indivíduos nelas inseridos.

dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força (2005, p.175).

O cidadão, convivendo com seus pares, tem o dever de ser *obediente* às normas de convívio social, à legislação imposta pelo Estado e aos demais ditames das organizações ou instituições. Deste modo, o poder apresenta características de controle, de vigilância ou de limitação das ações dos sujeitos.

Foucault desenvolve algumas proposições para especificar as relações de poder existentes no meio dos grupos sociais. Inicialmente, pondera que o poder é exercido a partir de diversos aspectos, mais especificamente em meio às relações desiguais e dinâmicas, onde o próprio homem – tanto aquele que domina, quanto aquele que é dominado – está em constante transformação. Estas relações de poder são constantes e resultam das desigualdades produzidas a partir da realidade social.

É possível também considerar que as relações de poder, na concepção foucaultiana, estão impregnadas de intencionalidade e objetividade, ou seja, os interesses manifestos pretendem atingir a totalidade dos indivíduos de modo a acentuar a diferenciação entre dominadores e dominados, entre aqueles que exercem o poder e aqueles que por ele ficam afetados.

Para Machado, “saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (2005, p. XXI). Posto isto, fica claro que toda a relação de poder traz no seu bojo uma relação de resistência. A resistência se localiza em pontos específicos que irão cumprir um papel de interlocução entre as práticas e as experiências decorrentes das ações dos grupos humanos.

Bergesch, analisando a perspectiva de Foucault sobre o poder, assim assegura:

o poder não é algo unitário e global que alguém possua ou obtenha, mas, sim, formas díspares, heterogênea, em constante transformação, pois o resultado da disputa de interesses, que se apóiam ou se rechaçam mutuamente, que vem de todos os lugares (2000, p. 20).

O poder pode ser concebido a partir de duas situações, sob a ótica de Foucault. Inicialmente, o poder pode estar associado às políticas de Estado, sem contudo, dar a total dimensão do conceito, pois ao se considerar as relações de poder de modo restrito/específico à instituição estatal, pode-se mascarar a realidade e o caráter amplo que este conceito pode exprimir.

A segunda concepção foucaultiana, num sentido mais abrangente considera as demais dimensões da vida social, que se manifestam de modos diferentes e não são mais possíveis de serem localizadas com facilidade e nem identificadas em sujeitos específicos. As relações de poder, estabelecidas nesta visão, são marcadas pelos discursos produzidos e assimilados de modo constitutivo na vida social.

Ao afirmar que o poder não se resume apenas à perspectiva estatal, Foucault localiza o poder na vida cotidiana, caracterizando-o como micro-poder. É importante destacar que os micro-poderes existentes na sociedade não estão subordinados ao poder do estado, eles se entrecruzam nos diferentes estágios das relações humanas.

Ainda que a idéia de poder esteja associada à dominação, Foucault avança nesta questão e demonstra que o poder pode também estar associado à idéia de produção, na qual o indivíduo terá a possibilidade de produzir o seu conhecimento e interagir com ele de modo muito significativo. A partir da realidade em que está inserido, o indivíduo poderá relacionar-se e produzir conhecimento nos âmbitos familiares, educativos, industriais, eclesiais e sociais, entre outros.

A partir desta concepção, Foucault especifica que é importante analisar o poder:

como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (2005, p. 183).

A pesquisa desenvolvida por Foucault (1977) descreve o papel do poder, de modo mais presente nas normas disciplinares que regulam as diferentes instituições como, por exemplo, o hospital, o presídio, a fábrica e a escola. O poder disciplinar, deste modo, se

constitui como uma possibilidade de organização burocrática das instituições. No caso do ensino, pode-se assinalar que o poder disciplinador atua de modo incisivo, através da vigilância, sobre a questão da construção do saber.

Paulo Freire, um dos maiores pensadores do Brasil, considera fundamental a análise da questão do poder partindo do pressuposto de que o educador, enquanto sujeito revolucionário, caminhará na direção de uma apropriação do conhecimento, pautado em relações de trocas, que conduzem a liberdade entre os indivíduos. Diverge, em contraponto, com a idéia de educador reacionário que exerce poder com base nos métodos e conteúdos por ele assimilados e que deverá repassar aos educandos.

Sobre esta idéia, Freire se posiciona, dialogando com Gadotti e Guimarães, na obra *Pedagogia: diálogo e conflito*, argumentando que:

um educador reacionário caminha metodologicamente muito mais como quem possui o objeto do conhecimento, que ele traz consigo e o transfere, que ele doa ao educando sabendo que aquela transferência é fundamental para o que ele considera ser a capacitação necessária do educando [...] E o educador reacionário é tão mais eficiente quanto mais clareza política ele tem em relação à opção de sua classe. O mesmo vale para o educador revolucionário. Por isso, os caminhos de ambos não podem ser os mesmos: um caminha com o objeto na mão, o objeto de conhecimento tanto quanto possível possuído por ele e por sua classe; o outro não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando. Esta é uma distinção fundamental. Além disso, o educador reacionário controla o educando pelo poder sobre o método de que ele se apropria; o educador revolucionário tem no método um caminho de libertação, e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer (1995b, p 52).

Na escola, todo o centralismo do poder deve substituído e o grande problema central a ser debatido é a da reinvenção do poder. Freire, ainda na mesma obra, defende que “nessa reinvenção do poder, ou as massas populares têm uma participação ativa e crescentemente crítica no processo de aprendizagem de serem críticas, ou o poder não será reinventado” (1995b, p.53). É preciso um novo olhar sobre esta temática do poder que contemple não só os velhos modelos de concepção de poder, mas que se movam na

tentativa de possibilitar a participação dos sujeitos. Não se pode falar em reinventar o poder quando não há participação do coletivo nas tomadas de decisões, quando não se discutem idéias e quando não se buscam alternativas conjuntas para garantia de espaço de partilhamento de poder.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire define o ato de ensinar como uma especificidade humana que se fundamenta em exigências, das quais pode-se destacar algumas como: competência profissional, comprometimento, liberdade e autoridade, disponibilidade para o diálogo. Entre outras mais que são apresentadas, chama a atenção ao fato de que ensinar exige tomada consciente de decisões, o que influencia em política. Em sua concepção, todo ato educativo é um ato político que não pode ser contemplado isoladamente. Assim afirma que:

a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, historicamente, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão (1996, p. 42).

2.2 A escola e as relações de poder

A partir do final do século XIX, com o surgimento da sociedade disciplinar, assim denominada por Foucault (1977), ocorre a utilização de meios que permitem um controle minucioso sobre indivíduos, através da vigilância sobre o tempo, o espaço, as atitudes e os movimentos de cada pessoa ou dos grupos sociais. O objetivo desta vigilância ou controle é o de assegurar a existência de sujeitos submissos que possam dar suporte à existência de práticas de políticas disciplinares

A instituição escolar, vista sob a ótica foucaultiana, reproduz em larga escala as práticas disciplinares que levam à vigilância sobre o educando. Esta vigilância está presente nas ações escolares de registro, observações, quantificação de aprendizagens, seriação, classificação e nas relações entre alunos, professores, direção e pais.

Comumente, as normas pedagógicas, têm o poder de rotular, de dividir e de reforçar a discriminação através dos movimentos de exclusão daqueles muitos alunos que não apresentam as condições ideais de aprendizagem.

Quando a escola amplia o controle, estará legitimando o ato de punir, que passa a ser encarado como algo natural e pertencente ao sistema educacional. A comunidade educacional não questiona, apenas cumpre as determinações e ao professor cabe o papel de reproduzir certas desigualdades em nível escolar. Este profissional, submetido a uma hierarquia pedagógica e administrativa é responsável por julgar e quantificar a capacidade de aprendizagem dos alunos seja através dos conselhos de classe, dos registros em diários de classe ou nos boletins/cadernos de ocorrências.

Outra forma de reprodução das relações de poder na escola está presente nas situações de avaliação. O poder do mestre se mostra através da aplicação de provas e exames que servem para a seleção dos melhores e dos piores alunos. A finalidade da avaliação, que deveria estar centrada na produção do conhecimento acaba sendo ignorada. As avaliações, da forma como são aplicadas na maioria das escolas, não dão lugar para que o aluno demonstre o que realmente aprendeu e construiu enquanto aprendizagem.

A perspectiva discutida aproxima-se da análise que Resende faz:

na escola, a questão da relação de poder é enfocada dentro de uma perspectiva bastante reducionista, apesar de esse poder possuir várias formas de se expressar. Muitos reduzem a discussão ao autoritarismo que se percebe na transmissão de certos conteúdos e no currículo (1995, p. 56).

O próprio professor é investido de autoridade para conferir as habilidades e para a promoção dos educandos; estes, por sua vez, são levados a acreditar que, para alcançarem o saber transmitido pela escola, deverão manter um comportamento adequado, conforme exigido pelo professor. Estas questões demonstram que os alunos facilmente têm se habituado ao sistema disciplinar e que as punições e proibições que ocorrem na escola são legitimadas pelos alunos nas relações com seus professores.

O ritual⁷ diário de controle das atividades, dos comportamentos e da disciplina escolar configura-se na preparação do educando para o ingresso no mercado de trabalho⁸. De modo muito amplo, pode-se entender este processo como a massificação do trabalhador que deve integrar-se e adequar-se à realidade da fábrica, no sentido de produzir de modo uniforme e limitado os interesses definidos pelo sistema econômico-produtivo. Assim a escola cumpre a função de fornecer elemento humano para o trabalho alienado. Nesta perspectiva, o sistema de vigilância escolar efetiva-se uma vez constatada alguma transgressão às normas estabelecidas e mensuradas no âmbito do espaço educacional. A penalidade, neste caso, constitui-se como uma consequência natural e lógica. As normas gerais da educação oriundas de um sistema punitivo permitem a redução dos desvios e se concretizam, segundo Foucault, pela aplicação de:

micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (1977, p.159).

O modo de organização do espaço físico da escola, aliado às burocracias legais existentes no sistema de ensino e até mesmo a disposição hierárquica que prioriza a submissão dos inferiores pelos seus superiores no processo ensino-aprendizagem moldura o exercício do poder disciplinar. O dia-a-dia dos sujeitos aprendentes e dos profissionais da educação é transformado num emaranhado de situações formais sujeitas ao controle de forças externas e muitas vezes distantes da realidade escolar. Através do controle dos indivíduos, chamadas diárias, registros de conteúdos e de ocorrências escolares

⁷ Peter MacLaren, na obra *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação* (1991), considera que a escola é um local onde o sistema de rituais acontece com uma grande frequência. MacLaren considera que os rituais não fazem parte apenas da esfera religiosa ou governamental, mas que em toda a “aldeia global” os rituais se fazem presentes, entrecruzando-se. Para o autor, “enquanto comportamento organizado, os rituais surgem a partir das coisas ordinárias da vida [...] sua órbita de influência permeia todos os aspectos de nossa existência” (1991, p. 70).

⁸ Mariano Enguita, em sua obra *A face Oculta da Escola* (1989) suscita a discussão sobre os mecanismos que são utilizados muitas vezes na/pela escola para atender a uma demanda de oferta de mão-de-obra a serviço do mercado capitalista. Tais discussões avançam na direção de um desvelamento da escola, para que esta não seja concebida apenas como um local onde acontece a mera reprodução social, mas que contemple também a dinâmica da transformação do meio social através da participação e do exercício consciente da cidadania.

envolvendo alunos ou professores confirma-se a presença do poder disciplinar no âmbito escolar.

Ao perceber a escola como mecanismo pertencente ao sistema educativo construído para a reprodução social, Resende afirma que “na maior parte do tempo a escola impõe controles, força rotinas e mantém ordens que se constituem numa prática social subjacente e/ou associada ao currículo formal” (1995, p.56). Isto torna possível o estabelecimento de uma reflexão sobre as relações de poder existentes no meio escolar e aquelas existentes em nível de macro poder social.

Entretanto, a escola é apenas mais uma das instituições que atuam sobre os indivíduos que são educados a partir dos relacionamentos do grupo social em que estão inseridos. Para o pleno desenvolvimento da sociedade é necessário que os cidadãos sintam-se integrados numa dinâmica de respeito mútuo. O papel da democracia, neste contexto, se expressa como a oportunidade para que esta participação seja efetivada de fato. No entanto, cabe à escola trabalhar com os valores, as crenças e com a liberdade individual e política moldando os indivíduos na perspectiva de conciliar estas necessidades tão contraditórias.

Se a função da escola, numa concepção de enfrentamento ao poder centralizador e anti-democrático, que conduz à liberdade e autonomia, é a de educar, possibilitar a construção de conhecimentos, conteúdos, metodologias e a discussão da própria realidade, bem como ampliar as habilidades e valores, é necessário que educadores e gestores escolares repensem a prática educacional. Os problemas detectados na maioria das escolas, especialmente nas públicas, revelam que o ensino e as práticas educativas precisam de uma urgente re-significação, pois, a partir dos novos paradigmas educacionais, que permitem a aproximação e o respeito à alteridade dos indivíduos, haverá a possibilidade de desenvolvimento de alternativas de gestão escolar mais coerentes com as modernas concepções de homem, escola e sociedades que se quer.

Constata-se que a convivência escolar é permeada por relações de poder. Todos os sujeitos envolvidos na educação e também o próprio Projeto Político-Pedagógico, articulado e construído na coletividade, participam do fluxo de poder. As relações explícitas e implícitas do cotidiano da escola exigem um estudo mais aprofundado para que reais modificações possam se efetivar, proporcionando um crescimento da comunidade educacional. As questões relativas às relações de poder integram uma temática que há muito preocupa os educadores, pais e alunos e, é necessário também

observar que a própria escola encontra dificuldades na identificação dos processos que resultam das/nas relações de poder.

Cabe, neste momento, a reflexão sobre o tipo de cidadão que a escola pretende “construir”, a que interesses a escola estará atendendo e que modelo de sociedade espera-se alcançar. Dependendo da postura assumida pela escola e seus atores sociais têm-se reflexos positivos ou negativos no fazer pedagógico e nos resultados dele decorrentes. A reprodução social somente terá espaço na escola mediante a alienação dos trabalhadores em educação e dos alunos enquanto assimiladores deste conceito. De outra parte, cabe considerar que no momento em que a escola tiver sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, mesmo que esta seja relativa, com certeza estará avançando em direção a uma realidade mais democrática e próxima do ideal de educação que contemple os sujeitos aprendentes nas suas individualidades sem deixar de lado a coletividade e o caráter social da educação.

Marques assegura que:

o espaço público da práxis política, em que se dá a mediação do aprender e do aprendizado, não é nem informe nem uniforme. A dimensão política da aprendizagem comporta lugares sociais, âmbitos lingüísticos distintos, como são a família, os grupos de iguais, o Estado, os movimentos sociais, as instituições e organizações da sociedade civil diferenciada e plural, as profissões com respectivas regiões de saberes especializados (2006, p.86).

Assim, todas as aprendizagens que o indivíduo assimila e que serão determinantes para a sua constituição enquanto cidadão, na visão de Marques “passam a exigir peculiares formas de sistematização e organicidade, que só se podem cumprir num sistema formal de educação proposital” (2006, p. 86-87). Organismos sociais, como família, sociedade civil organizada e o próprio Estado terão funções muito importantes na definição da escola pública, esclarecendo e confirmando o papel desta, enquanto instituição social e formadora no contexto da sociedade.

3 REFERENCIAIS ANALÍTICOS: EXPLORANDO O TERRENO PARA A CONTRUÇÃO DO EDIFÍCIO – O CONJUNTO DAS IDÉIAS E DOS PLANOS

Aprendendo

*Nos alicerces do saber
estou a me instruir
com esforço vou aprender
para um futuro construir.*

*A escola, Mãe segunda
aonde vou me descobrir
quando a razão profunda
de mim irá fluir.*

*Quero te parabenizar
escola do meu coração
onde quero me realizar
nos degraus da instrução.*

*Em luta, no teu passado
para imponente te manter
estamos juntos ao teu lado
de ti não iremos esquecer.*

(Deise, 12 anos, 6ª série)

Para a efetivação da análise que se pretende realizar sobre gestão democrática da escola pública e as formas de participação da comunidade, considera-se de suma importância o esclarecimento de alguns conceitos que orientarão a reflexão. No momento da investigação e coleta de material, já surgiram alguns indicativos de que se deveria pautar as considerações sobre a gestão da escola pública partindo-se de temas como: democracia, participação, diálogo, maioria, autonomia e emancipação.

O entendimento destes conceitos possibilita que o espaço da escola seja melhor compreendido por todos os atores sociais que nela interagem. Pais, alunos, professores e gestores comprometidos com uma educação de qualidade deverão estar atentos às questões do meio social, assumindo uma postura de enfrentamento aos entraves que dificultam o exercício democrático e participativo.

3.1 Democracia e participação

A sociedade tem discutido atualmente, em todas as instâncias, mecanismos para estabelecer e manter a democracia como forma de preservar os interesses comuns aos cidadãos. Estas discussões, mais fortemente acentuadas no presente contexto de abertura política por que passam diversos países, e em especial o Brasil, conforme mencionado anteriormente, vêm ganhando força e expressão nos diferentes grupos sociais, que, através da organização e do esforço participativo avançam na consolidação dos ideais democráticos.

O processo democrático que a escola procura estabelecer pressupõe a participação de todos os integrantes envolvidos no planejamento e no fazer pedagógico. No meio educacional conceitos como democracia e participação devem ser compreendidos e assimilados por todos, sendo estes imprescindíveis para que os sujeitos possam interagir e conquistar espaços para o pleno desenvolvimento tanto pessoal quanto coletivo.

3.1.1 Gestão democrática da Escola pública: uma articulação possível

A democracia, entendida como o conjunto das relações que se estabelecem, tanto em nível macro, como os Estados ou instituições, ou mesmo em nível micro, como nos pequenos grupos sociais deve, em tese, levar em consideração as opiniões de todos os

cidadãos. A democracia é concebida como espaços de partilha de poder, numa perspectiva bastante ampliada e que propicia a emancipação (BOBBIO, 1986; SANTOS, 2001).

O termo democracia sugere a participação dos indivíduos na vida em sociedade, com liberdade para manifestação do pensamento e para a ação coletiva. A idéia mais remota a cerca da democracia enquanto política remete ao pensamento grego, onde os próprios cidadãos tinham o direito de definir e decidir, eles mesmos, a condução e organização da pólis (cidade).

Japiassú e Marcondes analisam a democracia sob a ótica de importantes pensadores e assim a definem:

regime político no qual a soberania é exercida pelo povo, pertence ao conjunto dos cidadãos, que exercem o sufrágio universal. “Quando, na república, o povo detém o soberano poder, temos a democracia” (Montesquieu). Segundo Rousseau, a democracia, que realiza a união da moral e a política, é um estado de direito que exprime a vontade geral dos cidadãos, que se afirmam como legisladores e sujeitos das leis (1996, p. 65).

Santos (2005b, p. 29-33) pondera que nos tempos atuais há uma necessidade crescente de se firmar esforços para combater o que denomina de “fascismo societal”, numa referência a um novo modelo de regime social e civilizacional, diferente daquele regime político vivido entre as décadas de 1930 e 1940. O fascismo social, em sua concepção, se apresenta sob distintos modos de sociabilidade: o fascismo do *apartheid* social, o fascismo do Estado paralelo, o fascismo do para-estatal, o fascismo populista, o fascismo da insegurança e o fascismo financeiro. Diante desta realidade social, a criação de espaços públicos que permitam a participação dos cidadãos na tomada de decisões sobre a organização de seu meio é fundamental para que o exercício da democracia seja respeitado. Se não forem oportunizados espaços públicos para este fim, o espaço privado surge como alternativa e tende a favorecer o desenvolvimentos dos considerados fascismos sociais.

Para Santos⁹ (tradução nossa):

a nova luta democrática é, enquanto luta pela democracia redistributiva, uma luta antifascista ainda que se desenvolva em um âmbito formalmente democrático. (...) não tenha que assumir as formas que assumiu no passado a luta democrática contra o fascismo do estado. Tampouco pode limitar-se as formas de luta democráticas consagradas pelo Estado democrático (...) Nos encontramos, portanto, diante da necessidade de criar novas constelações de lutas democráticas que multipliquem e aprofundem as deliberações democráticas sobre os aspectos cada vez mais diferenciados da sociabilidade (2005b, p.52).

A garantia dos direitos básicos dos cidadãos, no mundo contemporâneo, configura-se com um importante mecanismo para a existência da democracia e esta somente será fortalecida mediante uma urgente ressignificação do conhecimento. Rossato assim se posiciona:

para alcançar a efetividade da democracia não apenas em alguns países ou grupos de países, mas globalmente, é imprescindível realizar uma profunda reforma do pensamento, através da formação de cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época, freando o enfraquecimento democrático. O desenvolvimento desta nova forma de democracia somente será possível com a reorganização do saber (2006, p. 179).

Esta perspectiva é analisada com profundidade por Bobbio que considera ser:

⁹ Tradução feita pelo pesquisador, do original: “La nueva lucha democrática es, en cuanto lucha por la democracia redistributiva, una lucha antifascista aunque se desenvuelva en un ámbito formalmente democrático. (...) no tenga que asumir las formas que asumió en pasado la lucha democrática contra el fascismo de Estado. Pero tampoco puede limitar-se a las formas de luchas democráticas consagradas por el Estado democrático [...]. Nos encontramos, por lo tanto, ante la necesidad de crear nuevas constalaciones de luchas democráticas que multipliquem e ahonden las deliberaciones democráticas sobre los aspectos cada vez más diferenciados de la sociabilidad” (2005b, p.52).

inegável que historicamente ‘democracia’ teve dois significados prevalentes, ao menos na origem, conforme se ponha em maior evidência o conjunto das regras cuja observância é necessária para que o poder político seja efetivamente distribuído entre a maior parte dos cidadãos, as assim chamadas regras do jogo, ou o ideal em que um governo democrático deveria se inspirar, que é o da igualdade. À base dessa distinção costuma-se distinguir a democracia formal da substancial, ou, através de uma outra conhecida formulação, a democracia como governo do povo da democracia como governo para o povo. (1994, p. 37-38).

Princípios como igualdade, fraternidade e liberdade são apregoados numa sociedade que se concebe como democrática, mas que na prática não viabiliza a sobrevivência destes princípios altruístas. O distanciamento da prática democrática condiciona a sociedade a viver uma pseudo-democracia que efetivamente só acentua as desigualdades, a competitividade de mercado e as imposições do ter em detrimento do ser.

Há probabilidades de exercício democrático no campo educacional. A gestão democrática da escola brasileira, como já mencionado anteriormente, é estabelecida como um princípio político, a partir da Constituição de 1988, posteriormente referendada pelas constituições estaduais e municipais e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96. No entanto, é importante considerar tal exercício democrático e a gestão da democracia no ambiente escolar como uma dinâmica que não se esgota simplesmente pela sua garantia legal, pois é um processo contínuo e complexo que se desenvolve conforme a evolução da própria sociedade e seus sujeitos.

A prática da gestão democrática da escola pública associa-se à idéia de emancipação dos membros da comunidade escolar. Assim, é relevante considerar que a educação que se dá neste meio precisa estar voltada para o desenvolvimento de um contexto social onde sobrepujem-se valores de igualdade de participação e de respeito aos interesses mútuos dos indivíduos. Gestão democrática diz respeito a todos os processos e ações que ocorrem na escola, — é a divisão do poder, no sentido de decidir o futuro da instituição, de definir seus objetivos, o seu sentido e o seu fazer educativo e social.

Lück, considerando a gestão, afirma que:

a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos desdobramentos de seu processo de implementação (2006a, p. 36).

A escola, uma vez consciente de seu papel social de responsabilidade e desenvolvimento pleno do cidadão, promoverá a construção de uma pedagogia crítica que se fortalece cada vez mais ao enfrentar os mecanismos de opressão e de discriminação dos diversos grupos que a compõe. Desta forma o trabalho pedagógico desenvolvido na escola pública deverá proporcionar a consolidação de uma educação inclusiva que assegura a participação do coletivo no planejamento, execução e avaliação de suas atividades e programas curriculares.

Uma escola democrática possui muitos obstáculos a serem vencidos, porém destacam-se dois para o aprofundamento da reflexão: Em primeiro lugar a escola democrática deverá criar espaços para a consolidação de uma prática de resolução de conflitos/dilemas. As divergentes opiniões e mesmo contradições existentes entre teoria e prática deverão ser refletidas e a busca conjunta por respostas aos apelos educacionais deve ser contínua. Num segundo momento, a prática de uma gestão democrática requer o diálogo entre os atores educativos de igual para igual. Antecipa-se assim a discussão deste conceito que deverá ser melhor explicitado posteriormente. Ou seja, pais, professores e alunos deverão manter o diálogo como uma possibilidade de reflexão. Os professores, enquanto profissionais da educação, precisam saber ouvir os anseios dos pais e alunos; estes, também deverão expor suas dificuldades e suas compreensões à cerca da realidade educacional. Os obstáculos ou ruídos que atrapalham o diálogo necessitam ser eliminados para que todos possam ter vez e voz nas discussões sobre os rumos da escola pública.

Os docentes, atuando numa escola democrática terão a responsabilidade de discutir sua própria prática pedagógica, opinando e sugerindo modos de vencer os entraves que limitam sua ação e seu fazer educativo. A postura de reflexão sobre a própria ação produzirá o senso de responsabilidade sobre o trabalho que desenvolvem.

No cotidiano e na aproximação dos interesses é que se constrói o conhecimento e ocorre a aquisição de valores e atitudes. Na concepção democrática, o professor deverá organizar sua ação docente de modo a mobilizar o desenvolvimento das habilidades físicas, sociais e intelectuais dos educandos.

A organização da proposta pedagógica da escola democrática prima pela participação coletiva, onde todos os integrantes da comunidade têm direito a opinar sobre projetos curriculares que sejam adequados à sua realidade sócio-cultural. Criar elos entre escola e família é fundamental para que se construa, na prática, a gestão democrática da escola. Mesmo que haja diferenças entre os sujeitos, a relação família e escola poderá ser fortalecida, pois na diversidade de concepções de mundo, de vivências significativas e de valores é que se faz a escola democrática.

A gestão democrática escolar insere-se, enquanto processo, num projeto maior de democratização da própria sociedade e, portanto, não acontece de forma isolada. Depende de mecanismos formais e legais como legislação de ensino, eleição de diretores, formação de entidades representativas como Conselhos Escolares, Círculo de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis. Mas depende, também, de ações concretas e diárias que proporcionam a participação da comunidade na vida da escola e na tomada de decisões quanto aos rumos do ensino público.

3.1.2 Projeto Político-Pedagógico: o exercício participativo na escola

Na prática cotidiana das instituições de ensino o diretor sempre assumiu um papel de organizador das atividades gerais da escola, assim precedendo estabelecia-se uma atuação centralizadora, pois pouco partilhava com a comunidade educativa. No entanto, com as mudanças oriundas do novo modelo de sociedade que passam a requerer uma maior democratização das relações escolares passa-se a discutir também os processos de organização e os mecanismos de participação na escola. Nesta concepção, as escolas devem contar com uma equipe gestora, composta por coordenadores, supervisores, vice-diretores, funcionários, pais e alunos, que trabalham coletivamente com o diretor,

buscando soluções e alternativas para melhorar o funcionamento das escolas e a qualidade do ensino nelas construído.

Numa sociedade democrática, a participação dos cidadãos é fator decisivo para a efetiva construção de ideais mais solidários. Quando ocorre a participação no meio da sociedade, ou nas instituições que a compõe, são os próprios cidadãos que estão assumindo o controle de seu destino, fazendo as escolhas que melhor caracterizam suas vontades e interesses coletivos. Segundo Bordenave “a participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade” (1985, p.12).

A participação não pode ser considerada apenas uma forma que o homem encontra para buscar a solução de seus problemas e suas dificuldades mais imediatas. Ela é uma necessidade fundamental do homem que, para desenvolver-se em toda sua potencialidade, precisará de espaços sociais mais amplos e que facilitem sua integração e inserção nas mais diversas formas de participação. Bordenave afirma:

a participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades ao menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-reflexão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros (1985, p.16).

A escola pública tem buscado a ampliação dos espaços de participação dos sujeitos que a integram basicamente em dois sentidos extremamente importantes: seja através da participação da comunidade na vida da escola ou na participação da escola no contexto da sociedade. Quando a comunidade aproxima-se da escola pública, passa a compreendê-la melhor, identifica suas necessidades e busca no diálogo e na ação coletiva meios para colaborar com as melhorias pretendidas pela escola. Do mesmo modo, ao se ampliar a participação da escola no meio comunitário as diferenças seriam reduzidas, os espaços disponíveis na sociedade seriam melhor aproveitados como lugares de aprendizagens.

Paro diz que “falar das potencialidades e obstáculos da participação da população na gestão da escola pública implica elucidar os determinantes imediatos de tal participação que se encontram dentro e fora da escola” (1997, p. 43). Quando pais, alunos e professores envolve-se na resolução de dilemas próprios da escola passam a conhecê-la melhor, terão consciência de sua função, de seus objetivos e metas e assim terão plenas condições de tomarem decisões de modo coletivo, decisões estas que antes eram centradas apenas na figura do gestor ou de equipes de especialistas em educação.

A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pública ultrapassa a simples concepção de cumprimento de exigências burocráticas, ela vai mais vai além, configurando-se numa ação intencional, fruto da interação entre objetos e prioridades definidos coletivamente.

Para que se efetive a participação os membros da comunidade educativa, na construção coletiva do PPP, é necessário o estreitamento dos laços de conhecimento e de interesse em desejar realmente trabalhar visando o bem estar da escola. A relação entre os atores sociais que constituem a escola pode ser estreitada por meio de um reconhecimento mútuo da escola e de seus membros, possibilitando assim que a realidade escolar seja explicitada e que também ocorra o resgate da escola pública como um bem da sociedade. Da tríplice participação: escola, família e sociedade dependerá o sucesso da gestão escolar democrática.

A dinâmica da construção do PPP centra-se na mobilização dos membros da comunidade escolar de modo que todos compreendam melhor seu papel e que saibam também aprender a dialogar e exercer sua capacidade de organização e de transformação do espaço da escola. Veiga entende que “ao contribuirmos com os projetos de nossa escola, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente” (1995, p. 12).

Apontar possíveis caminhos para a construção da cidadania passando pela discussão coletiva requer uma análise mais contundente, pois o planejar coletivamente deve estar baseado na identidade da escola, ou seja, naquilo que ela possui de individual, seus limites estruturais, físicos e humanos e seu aspecto históricos – sociais e econômicos.

Neste contexto de participação escolar os pais desempenham um papel muito interessante, pois cabe a eles, o acompanhamento de todas as atividades promovidas pela

escola, seja sugerindo melhorias para o espaço escolar e para o aprendizado ou mesmo cobrando a efetiva atenção do Poder Público para garantir a qualidade e o financiamento da educação pública. López (2002, p. 75) analisa a participação dos pais e considera que ela possui dupla perspectiva: de “colaboração” e de “controle”.

Os pais ou responsáveis pelos alunos da escola pública têm o direito e o dever de participar da vida da escola, pois eles se configuram como os principais responsáveis, seja legalmente ou mesmo pela própria natureza, pela educação de seus filhos, numa parceria com o Poder Público, assim como especifica o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e já citado anteriormente.

Além de atenderem ao dispositivo legal, definido na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, os pais também, na qualidade de receptores da ação escolar e educacional possuem algumas funções que lhes são intrínsecas (LÓPEZ, 2002, p. 76-77), como, por exemplo, devem ser constantemente informados dos resultados escolares de seus filhos, devem também cooperar com os educadores para eficácia da qualidade escolar, efetivar contatos constantes com a escola e professores para conhecimento das ações da escola, estar atentos e propor ações comuns ao trabalho desenvolvido na escola quanto aos hábitos e valores sociais definidos no Projeto Político-Pedagógico, manifestar interesse pelas atividades desenvolvidas pelos filhos na escola, apoiando o trabalho da escola e também a valorização do conhecimento e das habilidades que são construídas na escola.

O planejamento participativo, partindo da realidade social pode proporcionar intervenções coletivas sobre o meio social, constituindo sentidos para as ações e intenções que são geradas no contexto educativo. Daí a importância dos órgãos de apoio e entidades que congregam professores, pais e alunos. São eles organizações auxiliares da escola e tornam-se obrigatórias em cada sistema de ensino. Através do Círculo de Pais e Mestres – CPM, Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis é possível o exercício participativo que proporciona a autonomia pedagógica e administrativa da escola. Estas organizações podem permitir, quando bem articuladas na concretização de objetivos comuns, a identificação das necessidades, o conhecimento e a superação dos problemas enfrentados pela comunidade educativa.

Como órgão de apoio, o Círculo de Pais e Mestres tem tríplice finalidade na consecução de seus objetivos: a colaboração no aprimoramento de processo educacional, a colaboração na assistência escolar e a colaboração na integração família-escola-

comunidade. A regulamentação dos CPMs varia segundo os sistemas de ensino. Geralmente, estas entidades têm como objetivo principal a defesa dos interesses morais e materiais da escola, representam os pais em nível local junto aos poderes públicos e junto às autoridades de educação em particular, e por fim informam os pais sobre tudo quanto diz respeito à escolaridade de seus filhos.

López considera que:

as associações de pais podem participar de maneira institucional em qualquer área que não seja estritamente profissional, de competência do professorado. Ademais, as associações poderão influir no sistema educacional como um todo, mediante o diálogo com a administração e sua atuação direta nos órgãos de assessoria em que estão presentes, tais como os Conselhos Escolares (2002, p. 78-79).

O Conselho Escolar é outro órgão de suma importância no contexto da escola pública e corresponde a um conselho de administração, que colabora para a construção e execução do Projeto Político-Pedagógico da escola. Este deve incluir os profissionais da educação, alunos e pais e outros membros da comunidade extra-escolar. No entanto, a criação de Conselhos Escolares é um processo ainda não efetivo em muitas escolas públicas, inclusive na escola objeto desta pesquisa.

Outro órgão muito importante na escola é o Grêmio Estudantil. A liberdade de organização e manifestação dos estudantes, sem controles rigorosos por parte da direção da escola, é necessária e fundamental para que os educandos possam ser sujeitos do processo educativo. O Grêmio Estudantil assume a função de congregar o corpo discente em objetivos comuns e integrá-los em atividades esportivas, culturais, recreativas e intelectuais.

Cada uma destas entidades representativas pode contribuir para a melhor organização do Projeto Político-Pedagógico da escola. No momento de sua discussão ou no decorrer de sua execução cada setor vai sentindo e vivendo a escola, e, neste processo, aproximam-se de objetivos e metas afins, alcançando assim o êxito no exercício participativo.

Ainda que este não seja o foco da investigação, cabe o questionamento sobre o papel destas entidades representativas de pais, mestres e alunos no contexto da escola. De fato estas entidades promovem a participação, contribuindo para a ampliação dos espaços democráticos na escola pública? Ou elas estariam atreladas ao sistema que cada vez mais repassa as suas responsabilidades para a sociedade? Observa-se a luta das CPMs, Grêmios Estudantis e Conselhos Escolares, que, na ânsia em colaborar com a escola, acabam por incorporar certas responsabilidades que são do Estado, mais especificamente na manutenção da escola pública. Para que escola tenha todas as condições, meios, instrumentos e recursos humanos para a concretização de uma prática educativa eficaz e coerente com a realidade é necessária uma maior atenção por parte de sua mantenedora, no caso, o Poder Público.

3.2 Ação comunicativa: instrumento que possibilita a prática escolar democrática e participativa

O diálogo é o instrumento que dá condições para que os sujeitos que fazem a escola possam trocar impressões sobre a realidade em que se constituem. Nestas trocas, vão se ampliando os horizontes de participação e as condições de vida, de superação dos entraves, de resolução de conflitos. Não se busca, através do diálogo, estabelecer a harmonia nos grupos sociais, mas o diálogo funciona mais como um elemento de desacomodação e de reflexão.

É possível a constatação da existência de três paradigmas inspiradores do conhecimento e das ações humanas. O paradigma ontológico (metafísico)¹⁰, o paradigma

¹⁰ O paradigma ontológico (ou metafísica), presente no pensamento grego, lança as bases e diretrizes do pensar até a crise da modernidade. Para os gregos, especialmente socráticos, o conhecimento está dentro do homem, portanto está pronto, é dado. O sentido metafísico domina o conhecimento e atribui o real (físico) ao mundo das idéias. Pelo conhecimento do ser pode-se chegar ao entendimento das essências do ser, de suas características e identidades próprias. Neste paradigma é possível perceber que o conhecimento só possui validade quando e torna universal.

da consciência (razão instrumental)¹¹ e o paradigma da ação comunicativa. Estes paradigmas revelam a própria história do homem, sua natureza, seu modo de pensar e agir.

Jürgen Habermas introduz um elemento novo através do paradigma da ação comunicativa, considerando ser a linguagem a forma pela qual a razão se manifesta. É através do diálogo que o homem poderá argumentar e posicionar-se criticamente frente às situações que vivencia no seu cotidiano.

Pinto, ao analisar o conceito de razão comunicativa de Habermas considera que este pressupõe:

uma diferenciação entre os mundos objetivo, social e subjetivo. Esta diferenciação [...] é que distingue o pensamento moderno do modo de pensar mítico. Ao contrário do último, o primeiro assume que as interpretações variam com relação à realidade social e natural e que as crenças e valores variam em relação ao mundo objetivo e social. (1996, p.74)

Rockenbach , referindo-se ao processo de mudança de um paradigma a outro, explicita que:

o paradigma novo não sepulta os anteriores, mas reinterpreta a sua compreensão e de todo o processo da história da humanidade. A racionalidade se desenvolve a partir da relação que parte do entendimento entre sujeitos frente ao objeto que se lhes apresenta. Os sujeitos se entendem em relação ao mundo objetivo. A base do novo paradigma é o do entendimento sobre, dando conta de um universo maior, a totalidade (2000, p. 45-46).

¹¹ No paradigma da consciência (ou razão instrumental), surgido com a modernidade, é atribuído um valor ao saber imediato. O homem não se sente parte da natureza e passa a exercer seu domínio sobre ela, explorando-a e retirando dela o que há de melhor. Neste paradigma, tudo precisa ser construído e esta construção ocorre através da razão, de acordo com os interesses individuais. As relações que se estabelecem entre indivíduo e natureza ou entre estes e seus pares é uma relação baseada em mecanismos de poder. Mais uma vez, conforme já analisado anteriormente, observam-se as interferências oriundas das relações de poder com o envolvimento do homem e do grupo social em que este participa.

A linguagem torna-se um instrumento de socialização do pensamento e da construção social produzida pela humanidade através dos tempos. A construção da consciência é, pois um produto desta interação, desta troca de informações, de impressões, de leituras e de interpretações sobre o mundo e suas transformações. O diálogo neste contexto desempenha papel essencial uma vez que oportuniza o amplo desenvolvimento do homem em todos os seus aspectos, quer seja cognitivos, intelectuais, morais, políticos ou éticos.

Conforme Rockembach esclarece, neste novo paradigma:

a linguagem é condição do conhecimento: a fala sobre um tema, com alguém, interlocutor, em vários momentos, a partir da experiência própria do sujeito, passando pelo campo empírico com pessoas nele envolvidas e alcançando o campo teórico com interlocutores distantes no espaço e no tempo, sábios de outros contextos, caracteriza a maneira de construir o conhecimento. Não se trata mais de conhecimento pronto, repetido ou transmitido verticalmente, mas de conhecimento construído no relacionamento intersubjetivo, pesquisado no diálogo entre sujeitos (2000, p. 47).

O conhecimento se constitui na interação entre os sujeitos. A partir dos pressupostos de intersubjetividade, delineados na teoria de Habermas é possível que os sujeitos estabeleçam compreensões que aproximem suas razões comunicativas, possibilitando a troca de experiências simbólica da vida e de suas ações.

Ressaltando esta concepção, Pinto ainda assegura que,

a *ação comunicativa* surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do *entendimento* (1996, p. 75).

Rockenbach afirma que “para discorrer sobre intersubjetividade convém primeiro refletir sobre o sujeito e subjetividade para então lançar o olhar sobre a interação entre os sujeitos” (2003, p. 170). É a partir da reflexão e da autoconsciência que o sujeito, enquanto agente, se descobre como membro participante da práxis comunicativa. Compreender o meio, reconhecer o outro na sua alteridade, respeitando-o como diferente, torna mais dinâmica a prática do diálogo e com isto, os sujeitos de fato se relacionam e desenvolvem suas individualidades e subjetividades.

Segundo Habermas:

a guinada em direção a um modo de ver intersubjetivista nos leva ao seguinte resultado, surpreendente no que respeita à ‘subjetividade’: a consciência que parece estar centrada no Eu não é imediata ou simplesmente interior. Ao contrário, a autoconsciência forma-se através da relação simbolicamente mediada que se tem com um parceiro de interação, num caminho que vai de fora para dentro. Nesta medida, a autoconsciência possui um núcleo intersubjetivo; sua posição excêntrica testemunha a dependência contínua da subjetividade face à linguagem, que é o meio através do qual alguém se reconhece no outro de modo não-objetivador (1990, p. 212).

Paulo Freire enfatiza que a “educação é comunicação, é diálogo, na medida que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (1983, p. 46). Neste sentido, cabe aos educadores, educandos e comunidade educativa buscar significados para suas intenções.

No meio educativo, a prática do diálogo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do conhecimento. Tanto professores quanto alunos encontram nas trocas simbólicas que o diálogo propicia, mecanismos para organização das representações e compreensões hermenêuticas acerca da vida e suas manifestações. Através da interpretação da realidade, os atores educacionais poderão encontrar subsídios para experienciar uma construção social do conhecimento mais humanizadora.

3.3 Maioridade – autonomia – emancipação: relações educacionais alicerçadas na gestão democrática

O entendimento a cerca da temática da maioridade perpassa por diversas áreas do conhecimento humano, abrangendo desde aspectos jurídicos até aspectos éticos, sociais e políticos (DALBOSCO, 2005, p.9). Essencialmente, na perspectiva jurídica a maioridade diz respeito às condições de plena consciência dos indivíduos sobre seus direitos e deveres enquanto cidadãos. A abordagem que a presente análise propõe não busca explicitar este tema sob o viés jurídico, mas efetiva seu aprofundamento pautado numa postura reflexiva que contemple a aproximação da temática da maioridade com a realidade social, ética e de oportunidades de participação dos sujeitos que atuam no contexto da atual sociedade.

Na obra Educação e Maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica, Hoyer pondera que:

como Adorno constatou corretamente, sociedades modernas, secularizadas e democráticas necessitam da maioridade de seus cidadãos que dispõe de uma competência elaborada de autodeterminação e de participação, assim como da capacidade suficientemente desenvolvida da crítica e do julgamento (2005, p. 45).

Através dos vínculos sociais que são estabelecidos no cotidiano dos relacionamentos humanos há uma possibilidade de desenvolvimento pleno dos aspectos éticos da maioridade, que se relacionam, conforme a concepção de Flickinger com o “aprender [...] que a liberdade individual só consegue efetuar-se quando do reconhecimento simultâneo da liberdade dos outros” (2005, p.58). Deste modo é possível perceber que quanto mais os indivíduos estabelecem e ampliam seus laços de estreitamento social com os demais, maior será o desenvolvimento da maioridade social. Isto posto, cabe considerar que quando há espaço para uma percepção do outro, em suas especificidades, semelhanças ou mesmo diferenças, haverá também espaço para reconhecimento e crescimento também nas esfera pessoal e individual do cidadão.

Em seu posicionamento Mühl afirma que “quando falamos em maioria, geralmente nos referimos à condição que o ser humano apresenta de agir racionalmente ou de justificar suas compreensões e seus conhecimentos através de argumentos racionais” (2005, p. 297).

A maioria é uma característica essencialmente manifesta no/pelo homem adulto, uma vez que a criança ainda não possui todas as condições para o exercício da racionalização ou mesmo de verbalização de seus argumentos e de suas concepções acerca das situações por ela vivenciadas. Entretanto, Mühl aponta o fato de que “a criança, assim como o jovem, é um ser em si, que tem sua forma própria de compreender e experimentar o mundo, e que a restauração da vida infantil é condição indispensável para o restabelecimento de uma vida humana digna” (2005, p. 299).

Considerar, pois, as compreensões que a criança, o adolescente e o jovem possuem sobre a escola é fundamental para que se possa analisar o contexto escolar. No universo infanto-juvenil, característico da escola, muitas vezes são os adultos que pensam e que planejam as ações, sem que ocorra o processo de aproximação com os interesses manifestos pelos alunos. A proposta desta reflexão que ora se desenha é mais uma vez destacada, no sentido de oportunizar que alunos, professores e pais verbalizem concepções e saberes sobre a escola pública, propiciando um aprofundamento da compreensão por parte do investigador.

Sabe-se que a escola, enquanto instituição possui uma autonomia relativa (GADOTTI, 1989). É necessário destacar, porém, que todo esforço da comunidade educacional deverá ser pautado na consolidação da gestão democrática, para que sejam garantidos espaços de autonomia que não se limitam apenas às questões meramente legais ou burocráticas, mas que se integram também às ações pedagógicas de sala de aula e do contexto mais amplo da própria comunidade. Gadotti considera que “insistir na autonomia da escola não é conferir-lhe um estatuto que a isola da sociedade e das lutas aí travadas” (1989, p. 73). A aproximação entre sociedade e escola, através da participação, do diálogo e da troca de informações apresenta-se como alternativa para que as relações educativas e sociais sejam mediadas e compartilhadas no coletivo. A definição dos rumos da escola pública não poderá estar centrada unicamente nas mãos do diretor escolar ou da equipe diretiva, mas será um processo a ser construído e enriquecido conjuntamente com todos os atores sociais que vislumbram o fortalecimento da escola.

Gadotti argumenta que “a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico” (1997, p.35). Assim, em sua concepção, destaca também que o processo de reconhecimento da autonomia, depois de iniciado na escola pública, propicia o desenvolvimento de uma prática de gestão democrática que se caracteriza por favorecer a formação da cidadania e maior qualidade do ensino, razão de ser da escola.

A autonomia da escola, quando efetivada não apenas nos aspectos administrativo-financeiros, mas além destes, e principalmente em seu aspecto educativo, estará arrolada em dois alicerces básicos que compreendem: a “formação para a cidadania” e a “educação para o desenvolvimento” (GADOTTI E ROMÃO, 1997, p.43).

Não se pode pensar em crescimento ou desenvolvimento da sociedade sem o envolvimento ativo da escola. Desde modo, também a própria sociedade, numa situação de troca e de respeito ao espaço de exercício cidadão da escola, deve comprometer-se no sentido de ajudar a planejar a escola pública, para que ela atinja seus ideais e cumpra com suas funções.

A emancipação, enquanto possibilidade de libertação do cidadão, dos entraves e amarras políticas, sociais, culturais ou mesmo econômicas, necessita contar com a educação para que de fato possa alcançar seu intento. A emancipação assume, nesta perspectiva, uma postura de esclarecimento¹², possibilitando que cada cidadão em particular e todos, num conjunto, possam desenvolver-se plenamente, construindo experiências significativas que os tornem seres autônomos e capazes de racionalizarem sobre sua própria condição de vida e existência. Adorno enfatiza que “a educação para a experiência é idêntica para a emancipação” (1995, p. 151).

Ainda segundo Adorno, “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia” (1995, p.169). A idéia de emancipação dos sujeitos, em contraponto a menoridade ou tutela confere sentido à educação.

Ao analisar a educação a partir dos conceitos de barbárie e emancipação, Adorno, (1995) considera que um dos papéis fundamentais da educação é o de combater a barbárie

¹² Para Adorno e Horkheimer (1994, p.19) as idéias de emancipação e conhecimento estão entrelaçadas em um conceito-chave chamado “*esclarecimento*”. O esclarecimento configura-se como um possibilidade do homem torna-se senhor de si, sendo capaz de vencer seus medos, livra-se dos mitos e das incertezas através da apropriação do conhecimento e saber.

que se estabeleceu no mundo, especialmente nas formas de dominação impostas pelo nazismo, pelo totalitarismo ou pela violência explícita nas sociedades.

Maar antevê um “espaço para a dialética da emancipação” (1994, p. 63), quando ocorre estreitamento de relações entre a realidade externa e os indivíduos. Os sujeitos interiorizam verdades concebidas a partir da realidade externa em que vivem, condicionadas não só por fatores como tempo ou espaço, mas também e fundamentalmente por questões de natureza da racionalidade.

A emancipação do sujeito não se dá exclusivamente pela reflexão, mas pelas vias da racionalidade, Maar, cita que:

na medida em que a emancipação seria travada pela própria instrumentalização da racionalidade social – da “razão”, como diriam Horkheimer e Adorno – o sentido principal da educação para a emancipação está na dissecação visceral do nexos entre dominação e racionalidade, que constitui o meio “subjetivo” de reprodução social existente. A partir daí, a educação crítica só poderia se efetivar nos termos da “reconstrução crítica” da racionalidade social, revelando a deformação que produz em face de sua reificação, e conduzindo-a a uma clara exposição de suas contradições, e, por esta via, apreendendo nela as possibilidades alternativas (1994, p.79).

A racionalidade produz no homem condições para que este possa compreender sua própria realidade de modo a transformá-la e torná-la mais adequada aos propósitos de humanização. No entanto, para que ocorram as profundas e necessárias transformações sociais o cidadão deverá estar aberto às novas possibilidades de racionalidade crítica e responsável, onde as visões individualistas dão lugar a uma postura dialógica e participativa, que favoreça o fortalecimento das instituições sociais, inclusive da escola, e das relações que se estabelecem em seu contexto.

4 ÂNGULOS METODOLÓGICOS: ALICERCES PARA A TRAJETÓRIA DE IDEAR O OBJETO DA PESQUISA

Minha Escola

*Minha escola linda
o ensino nunca finda
eu aprendo muita lição e
os professores ensinam com o coração.
Nossa Senhora de Fátima
és minha escola querida
pois tu me ensina para a vida.
O amor pelos colegas, professores,
funcionários e direção
eu vou guardar por toda a minha vida
bem dentro do coração.
(Gustavo, 9 anos , 3ª D)*

4.1 O campo de investigação: o município de Santa Rosa e a rede pública municipal de educação

O município de Santa Rosa situa-se na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com uma população estimada em 69.989 mil habitantes, conforme estimativa do IBGE (BRASIL, 2006), sendo hoje uma cidade pólo na microrregião do Grande Santa Rosa. Era uma colônia de imigrantes alemães, italianos e poloneses, que originou o município, fundado em 10 de agosto de 1931. Hoje a maioria dos habitantes é descendente dessas etnias. O município destaca-se pela produção metal-mecânica, pela agricultura e pecuária e

pelos de serviços educacionais, de saúde e comércio que oferece à população local e regional.

O município de Santa Rosa criou, através da Lei 3.211 de 14/07/1999 o Sistema Municipal de Ensino, que propiciou um crescente aumento de responsabilidades na gestão do ensino, sendo um dos primeiros municípios do Estado do Rio Grande do sul a ter seu próprio Sistema de Ensino funcionando plenamente. Um breve olhar sobre o organograma do Sistema Municipal de Ensino¹³ revela que a estrutura do mesmo articula em um mesmo nível de responsabilidades o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação e Juventude.

O Conselho Municipal de Educação se estabelece como órgão normativo, consultivo, deliberativo, fiscalizador e propositivo do ensino municipal e é composto por entidades representativas de escolas públicas municipais, estaduais, universidades, prestadores de serviço, sindicatos, CPMs e de alunos e outros órgãos públicos.

A Secretaria Municipal de Educação e Juventude como órgão executivo das políticas públicas para toda a rede de ensino estrutura-se na gestão de uma secretária municipal e de um diretor. Esta secretaria municipal tem seu trabalho dividido em setores com a seguinte distribuição funcional: supervisão de ensino, centro de pesquisa e aplicação, seccional de contabilidade, transporte escolar, merenda escolar, setor administrativo, com responsabilidades sobre documentação escolar, setor de pessoal, Programa Bolsa Família, recepção e o setor de comunicação.

Na base do organograma do Sistema Municipal de Ensino situam-se as Escola de Ensino Fundamental e as Escolas de Educação Infantil, com suas respectivas equipes diretivas, professores, alunos, pais e funcionários.

A rede de ensino público municipal de Santa Rosa – RS possui uma estrutura de atendimento que consta de 15 escolas de ensino fundamental, sendo 05 situadas no interior do município e as outras 10 na região urbana. Segundo informações coletadas junto à Secretaria Municipal de Educação e Juventude, a rede municipal contou, em 2006 com 428 alunos matriculados no 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos – conforme a nova proposta educacional. Foram registradas 2.080 matrículas de 1ª a 4ª série, 2.004 alunos freqüentaram da 5ª à 8ª série, além de 26 alunos matriculados em Classes de Educação

¹³ Os dados referentes ao Sistema Municipal de Educação de Santa Rosa – RS e sua estrutura no ano de 2006 foram coletados junto ao setor responsável pela documentação escolar da SMEJ e ao Conselho Municipal de Educação.

Especial. No total foram registradas 4.538 matrículas no Ensino Fundamental. O quadro do magistério público municipal assim se configura: 395 professores atuando nas escolas de ensino fundamental e 119 funcionários que dão suporte técnico e apoio pedagógico.

O atendimento da rede pública municipal também está voltado à Educação Infantil com 13 escolas municipais de educação infantil em bairros do município. Totalizando 943 matrículas nesta modalidade de ensino, assim distribuídos: 425 alunos matriculados em creches e 518 alunos matriculados na pré-escola. São 24 professores atuando na Educação Infantil e 102 monitores e funcionários que auxiliam o trabalho das escolas. No total dos 28 estabelecimentos escolares (Ensino Fundamental e Educação Infantil), no ano de 2006 estudaram 5.481 alunos na rede municipal de ensino.

Estes dados indicam que a estrutura do Sistema Municipal de Educação precisa estar muito bem articulada para organizar todo o trabalho pedagógico e burocrático/funcional, de modo a favorecer a qualidade ao trabalho desenvolvido na rede de ensino público municipal.

4.2 Um olhar sobre uma escola: o desenho da pesquisa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, localizada no Bairro Sulina, município de Santa Rosa - RS constitui-se no campo onde esta pesquisa acadêmica busca subsídios e materiais para análise sobre a escola pública e suas peculiaridades. A escola, inserida num bairro de classe popular, é o maior educandário da rede de ensino municipal. Conta, quando da coleta dos dados desta pesquisa¹⁴ com funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno e um corpo docente de 58 educadores, 751 alunos e cerca de 600 famílias.

¹⁴ Os dados aqui expostos referem-se ao período de coleta de material para esta pesquisa, ou seja, tem-se como referência o mês de setembro de 2006. Ainda neste ano, a escola funcionou nos três turnos, porém, cabe ressaltar que quando da conclusão deste trabalho o ensino noturno havia sido desativado na escola. Pela baixa procura pelo ensino noturno e por medida de contenção de despesas os alunos matriculados neste turno foram remanejados para outra escola pública municipal, localizada em outro bairro, para prosseguirem seus estudos.

A fundação da escola acontece numa época histórica onde houve um forte apelo pela educação e uma ampla discussão sobre o papel da escola pública. Isto acontece com a chegada ao poder, no Estado, do então governador Leonel Brizola (1959-1963).

Segundo consulta eletrônica, no site de Leonel Brizola, em seu período, enquanto governador do Rio Grande do Sul, ele:

multiplicou as salas de aula, criando uma rede de ensino primário e médio que antegiu os municípios mais distantes, inclusive nas zonas do pampa, de baixa densidade populacional, criando 5.902 escolas primárias, 278 escolas técnicas e 131 ginásios, colégios e escolas normais, totalizando 6.302 novos estabelecimentos de ensino. Abriu 688.209 novas matrículas e admitiu 42.153 novos professores. Para possibilitar isso, houve mobilização da população e apoio dos prefeitos. As prefeituras cediam terreno e transporte, e mão de obra com os mutirões populares, ao passo que ao estado cabia o fornecimento dos recursos materiais e financeiros. Isso possibilitou a construção de muitas escolas em pouco tempo. (LEONEL BRIZOLA, internet)

Conforme consta no Projeto Político-Pedagógico da escola, em sua contextualização histórica, a escola foi criada por decreto em 16 de março de 1959, no estilo das chamadas “brizoletas”, a escola era uma pequena casa de madeira com suporte para atendimento de 1ª a 4ª série e contava com apenas duas salas de aula e uma pequena sala para direção e professores. Com o aumento populacional do bairro, que crescia graças ao êxodo rural, que levava muitas famílias a buscarem no centro urbano melhores condições de trabalho e renda, o espaço da pequena escola foi sendo adaptado para atender até a 5ª série, sendo seu funcionamento mantido em parceria entre os governos estadual e municipal.

No ano de 1970, por pressão da própria comunidade e constatação do grande crescimento da demanda estudantil, as autoridades municipais iniciam a construção de prédio de alvenaria, em nova localização, onde situa-se até hoje, sendo este inaugurado no mesmo ano e contava com quatro salas de aula, uma secretaria, sala de professores e cozinha. Entre 1977 e 1979 foi ampliada a oferta de novas séries, sendo então autorizado o funcionamento da sexta, sétima e oitava série, respectivamente, consolidando-se assim o 1º Grau completo na escola, anseio antigo da comunidade escolar, que, buscava, até então, a

complementação de seus estudos nas séries finais desta modalidade de ensino em outras escolas, situadas em outros bairros ou no centro da cidade. Neste mesmo período a escola passa a atender também aos alunos jovens e adultos trabalhadores, o que aumenta significativamente o número de matrículas e também de profissionais que passam a atuar no ensino.

A primeira grande ampliação do prédio aconteceu no ano de 1986, com criação de espaços para biblioteca, secretaria, sala de professores e novos banheiros, sendo que construiu-se a primeira quadra para práticas esportivas. O bairro continua a sofrer um amplo crescimento demográfico e mais uma vez surge a necessidade de ampliação, sendo esta efetivada com a construção de mais quatro salas de aula para comportar a demanda de alunos, no ano de 1991. Neste mesmo período foi construída a segunda quadra esportiva no pátio da escola.

Em 1996, mais espaços são agregados ao já existente, sendo então edificados novos banheiros e mais quatro salas de aula, incluído sala especial e adaptada para acolher os alunos da pré-escola. Em 1997, a escola recebe a cobertura de uma das quadras esportivas, o que contribui para o desenvolvimento das atividades esportivas e também como espaço para recreação e eventos sociais, que congregam a comunidade escolar. Esta mesma quadra coberta é transformada, já em 2002 em um Ginásio Poliesportivo que recebe, no ano de 2006, a denominação de Ginásio Poliesportivo Luiz Alberto Aurélio, em homenagem ao grande líder comunitário e presidente do CPM – Círculo de Pais e Mestres. Neste ambiente, não só a comunidade escolar, mas também a comunidade externa encontram espaço para integração, festividades, palestras e práticas desportivas.

Até o ano de 1993, a direção da escola foi exercida por um docente indicado pelo chefe do executivo municipal em acordo com o responsável pela Secretaria Municipal de Educação. A abertura para a escolha democrática do dirigente da escola só ocorre neste período em decorrência de entendimento do então prefeito da época, que atende aos apelos de todas as escolas da rede municipal, que querem, a exemplo das escolas públicas estaduais, que já haviam iniciado este processo democrático, exercer o direito a escolha de seus representantes entre os próprios educadores ligados à rede de ensino público municipal. Desde então, seis eleições foram realizadas e quatro professores desempenharam a função de gestor escolar, sendo o autor desta pesquisa um destes dirigentes da referida unidade escolar.

O Projeto Político-Pedagógico, contemplando as peculiaridades da escola, foi construído no ano de 2002 e, desde então, passa por constantes discussões no sentido de sua atualização. Inclusive, quando do levantamento destas informações, aspectos como visão, missão e objetivos da escola estavam sendo rediscutidos e em elaboração, contando sempre com a participação de toda a comunidade escolar, na definição dos objetivos, metodologias e proposta de trabalho para a escola.

É notório que, ao considerar a escola, não se pode limitar o olhar apenas aos aspectos estruturais, sendo assim, optou-se por apresentar, nesta dissertação, algumas das principais idéias que dão suporte ao efetivo compromisso da escola frente ao planejamento e considerações expostas no atual Projeto Político-Pedagógico¹⁵ que assim refere quanto a busca da:

construção de uma sociedade mais justa e igualitária defendemos a formação do cidadão crítico-reflexivo. Nesta visão, o nosso aluno deverá ter seu espaço para questionar, sugerir e refletir. A educação deverá fornecer meios para que o educando possa progredir no trabalho e em estudos posteriores. (2002, mimeo)

É possível perceber que a escola assume, no seu PPP, uma postura crítica frente à realidade social e de vivência do educando. Buscando oportunizar espaços para que se concretize a prática da reflexão e da conquista tanto profissional quanto acadêmica.

O trabalho pedagógico da escola é pautado em alguns valores, conforme citado no PPP: “a ênfase sobre alguns valores que devidamente definidos e compreendidos tornarão a aprendizagem mais significativa e comprometida com a realidade” (2002, mimeo). Defende-se, como valores prioritários: “a dignidade, a responsabilidade e o respeito”. Estes valores possibilitarão o “avançar na construção de uma vida mais digna”.

¹⁵ O Projeto Político-Pedagógico da E. M. E. F. Nossa Senhora de Fátima encontra-se em discussão e reformulação. É um documento que foi produzido em 2002, quando então a comunidade educativa pensou e sistematizou as ações da escola, e o fazer pedagógico da instituição. O envolvimento da comunidade educacional na definição de seus próprios objetivos e metas, conteúdos e projetos constituiu-se numa experiência muito exitosa e, pela vez primeira foi realizada na própria escola, com autonomia para definição de particularidades locais. Até então o Projeto Político-Pedagógico era pensado no coletivo de toda a rede pública municipal de ensino e trazia pouco de identidade da própria escola.

A relação professor-aluno é assim manifesta no PPP da escola: “Ao valorizar o potencial do aluno, ao desafiá-lo em suas descobertas, o professor terá seu papel definido como mediador do processo ensino-aprendizagem. A troca de saberes será um estímulo à interação ao conhecimento socialmente construído” (2002, mimeo).

4.3 Da sala de aula à gestão: um envolvimento do profissional/pesquisador na escola pública

A minha prática educativa na E. M. E. F. Nossa Senhora de Fátima inicia-se em 1993, quando da realização de estágio supervisionado em nível de magistério com habilitação para séries iniciais, enquanto aluno da Escola de 1º e 2º Graus Santa Rosa de Lima. Em 1994, após aprovação em concurso público, ingressei no quadro docente da escola como professor alfabetizador, lecionando em turma de 1ª série. Em busca de aperfeiçoamento, e na expectativa de analisar como as crianças aprendiam e os processos de alfabetização, iniciei, em 1994, o curso de Letras na UNIJUÍ – Campus Santa Rosa. Foram quatro anos de discussões em torno da Língua Portuguesa e respectivas literaturas que possibilitaram uma visão mais crítica e aguçada dos fenômenos históricos e sociais da nossa formação cultural e lingüística. Neste educandário desenvolvi práticas de ensino e estágio na disciplina de língua portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental.

No ano de 1997, fui indicado pelo grupo de professores para desempenhar a função de orientador educacional da escola, atuando nas séries iniciais – currículo por atividades. No atendimento individual de alunos ou nas constantes visitas em sala de aula procurei sempre refletir sobre a situação educacional, tentando encontrar soluções junto aos educandos, pais e professores sobre os inúmeros problemas que surgem no contexto escolar.

Visando qualificar a ação como profissional da educação realizei em 1999, curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa. Estes estudos possibilitaram reflexões sobre minha prática e também sobre o funcionamento e estruturação da língua portuguesa. Mais uma vez a escola se constituiu num campo para investigação, quando da realização de estudo

monográfico¹⁶ que objetivou analisar a prática de produção textual dos alunos de 1ª a 5ª série.

No final de 1999 vivi momentos de muito significativos e de muita complexidade, quando auxiliava a equipe diretiva da E. M. E. F. Nossa Senhora de Fátima, atuando como orientador educacional recebi o convite de pais, alunos, professores e funcionários para concorrer ao cargo de diretor da escola. Na época com 24 anos, iniciando na carreira do magistério com uma experiência profissional ainda limitada aceitar um desafio como este foi realmente muito difícil. No entanto senti no apelo da comunidade escolar um anseio e uma confiança muito grande depositada sobre mim e após uma análise mais profunda percebi que não poderia deixar de atender a um pedido da minha própria comunidade pois sou morador do Bairro Sulina, onde a escola se localiza. A eleição foi disputada por duas candidaturas. Após o pleito, eleito assumi o cargo sentindo cada vez mais o peso da responsabilidade. No entanto não faltou o apoio da comunidade educativa e, assim, foi possível o desenvolvimento de minha prática enquanto educador-líder.

A atuação frente à direção escolar exigia um maior preparo e, no ano 2000 busquei refletir ainda mais sobre os aspectos legais e pedagógicos da escola, iniciando um curso de pós-graduação em Supervisão Escolar, pela UFRJ. Mais uma vez me coloquei como um pesquisador e aprendi muito sobre a ação, o papel do gestor escolar e pedagógico, sobre as práticas diárias ocorridas na escola: avaliação, metodologias, currículo, projeto político-pedagógico, enfim houve um crescimento pessoal muito significativo e envolvente.

A construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, propiciou um envolvimento significativo de todos os setores que integram a escola, seja nas discussões sobre o cotidiano escolar, estudos, projetos das áreas, afinal a própria escola teve a oportunidade elaborar uma proposta que partiu dos anseios e perspectivas e oportunizou a busca de novos significados para a educação. A escola passou a ser vista de modo diferente pela própria comunidade externa, pois procurou-se participar dos eventos sociais, culturais, esportivos e assistenciais promovidos por instituições escolares, esportivas e culturais do município e da região, sempre destacando a ação solidária e os valores de respeito,

¹⁶ Em 1999 desenvolvi o trabalho monográfico intitulado “Uma Análise Comparativa da Produção Textual: da 1ª à 5ª Série” versando sobre as condições de produção textuais dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima. Este trabalho foi requisito para obtenção de grau de *Pós-Graduação Lato Sensu* com especialização em Língua Portuguesa, pela FCLPAA/SP.

dignidade e responsabilidade definidos como linhas norteadoras do fazer pedagógico da escola.

Ao final de 2002, quando encerrava o mandato como administrador escolar muitas metas já tinham sido alcançadas; mais uma vez a atendi ao apelo da comunidade e, concorrendo agora em candidatura única, fui reeleito e assumi o segundo mandato em 2003, o qual estendeu-se até final de 2005, mais consciente da grande responsabilidade que é administrar a maior escola da rede pública do município. Por decisão político-administrativa, o mandato de todos os dirigentes escolares foi prorrogado até dezembro de 2006. Ao final do segundo mandato frente à direção desta instituição, concorri novamente ao cargo, sendo reeleito para o triênio 2007-2009.

4.4 O método de investigação: Grupos Focais

Para a efetivação deste trabalho investigativo submeteu-se o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade de Passo Fundo, registro no CEP 231/2006 (vide anexo A), sendo que após análise o mesmo foi aprovado. No projeto de pesquisa fez-se a opção pelo método de Grupos Focais para a coleta de materiais que servirão para análise posterior sobre a participação da comunidade no espaço escolar.

O método de Grupos Focais que será utilizado nesta pesquisa baseia-se na interação entre componentes de grupos que serão convidados a debater um tema fornecido pelo pesquisador, que desempenha o papel de moderador da discussão e assim deverá estabelecer e facilitar as discussões e não realizar apenas uma entrevista em grupo. O moderador, conforme assegura Gatti “precisa ser experiente, hábil, ter clareza de expressão, ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que se desenvolvem e as situações que se criam no grupo em função das discussões” (2005, p. 35).

Como característica diferencial própria, o Grupo Focal utiliza a interação do grupo de pesquisados para produzir determinadas informações que provavelmente não seriam tão amplas e acessíveis ao pesquisador num ambiente de simples entrevista individual. A

situação de ouvir-refletir-questionar/concordar-responder leva à respostas mais espontâneas dos participantes e a um alto nível de envolvimento no debate. Os dados fundamentais utilizados na análise dessa interação são as transcrições das discussões do grupo.

O Grupo Focal constitui-se numa técnica qualitativa, não-diretiva, cujo resultado visa o controle da discussão de um grupo de pessoas. Os participantes podem não se conhecer, mas possuem características comuns. Gatti considera que “Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (2005, p. 7). As discussões com Grupos Focais serão utilizadas em todas as fases do trabalho de investigação, sendo conduzida pela análise dos documentos produzidos com base na participação dos elementos da pesquisa.

O uso da metodologia de Grupos Focais não se limita a uma simples coleta de informações, mas permite, através do diálogo, o amplo debate sobre a vida e o cotidiano escolar. Dificilmente este tipo de pesquisa poderia ser solicitada e realizada numa escola com total aproveitamento, contudo, o caráter desta investigação vai além da simples coleta e análise de informações e poderá constituir-se num referencial para repensar a escola de modo geral, bem como a instituição em estudo e promover melhorias nas ações nela executadas.

As discussões que emergem do grupo focal são geradas e transformadas para a realidade do cotidiano, sendo também passíveis de correções pelos próprios elementos que constituem o grupo. Estas correções poderão se dar no caso de opiniões ou visões incorretas ou radicais. Assim, “o grupo transforma-se em uma ferramenta que reconstrói opiniões individuais de forma mais adequada” (FLICK, 2004, p. 126).

4.5 Sujeitos/amostra

Os participantes da pesquisa são alunos, pais e professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima que, através de Grupos Focais reuniram-se

periodicamente para discutir e dialogar sobre a escola e suas possibilidades de transformação, na tentativa de implementar políticas de gestão que propiciem a participação e reflexão sobre o fazer educativo e social da escola pública.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima possui 751 alunos de 1ª a 8ª série, divididos nos turnos da manhã, tarde e noite. Nesta pesquisa optou-se por trabalhar com alunos de 5ª a 8ª série e alunos de Classes de Aceleração de Estudos (noturno), que estão distribuídos da seguinte forma:

Quadro demonstrativo do número de alunos aptos a participar da pesquisa segundo o turno e a série:

DIURNO		NOTURNO	
SÉRIE	Nº ALUNOS	SÉRIE	Nº ALUNOS
5ª Série	91	ALFABETIZAÇÃO (1ª à 4ª Série)	17
6ª Série	63	5ª Série	02
7ª Série	72	6ª Série	13
8ª Série	58	7ª Série	16
		8ª Série	33
SUB-TOTAL	284 ALUNOS		81 ALUNOS
TOTAL GERAL			365 ALUNOS

Fonte: Secretaria da E. M. E. F. Nossa Senhora de Fátima, 09/ 2006.

Deste contingente de alunos selecionou-se dois grupos de no mínimo 08 e no máximo 12 componentes. Um destes grupos foi formado por alunos do diurno e outro por alunos do noturno, considerando as especificidades de idades e interesses. Na composição dos grupos não foi possível manter a paridade entre os discentes, no entanto, em ambos houve a participação tanto de alunos quanto de alunas.

Do grupo de cerca de 600 famílias que compõem a comunidade escolar, houve a adesão de no mínimo 08 e no máximo 12 pais ou responsáveis no Grupo Focal de pais. Os

pais de alunos que também freqüentam a escola no noturno como alunos precisaram optar por participar em um dos grupos ou como pai ou como aluno.

Do grupo de 58 professores da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, 50 atuam em sala de aula, sendo que oito destes profissionais atuam em funções técnico-administrativas. Conforme pretendia-se no projeto, houve a participação de no mínimo 08 e no máximo 12 componentes no Grupo Focal de professores, sendo que todos estes profissionais atuam em sala de aula, em turmas de 5^a a 8^a série.

No trabalho com os Grupos Focais, a função de moderador ficou sob a responsabilidade do pesquisador que contou com a colaboração de duas professoras que atuam na equipe diretiva, nas funções de coordenação pedagógica e orientação educacional, sendo elas a professora Hebe Pietrowski da Mota Pimenta Nazarooff e a professora Maria Estér Both dos Santos (vide anexo termo de consentimento livre e esclarecido das professoras colaboradoras – anexo B). A tarefa como colaboradora constitui-se em observar o desenrolar das reuniões, anotando ocorrências significativas e registrando aspectos das falas considerados pertinentes à gestão democrática da escola (gestos e outros elementos interessantes), para posterior análise. Em cada encontro uma das professoras colaboradoras esteve presente. A participação das colaboradoras, nos dias em que cada uma deveria estar presente foi combinada antecipadamente.

4.6 Consentimento dos envolvidos

O pesquisador não exerceu nenhuma forma de interferência na escolha dos participantes dos Grupos Focais, apenas realizou uma breve apresentação, quando das reuniões para escolha dos envolvidos, sobre os objetivos do estudo, metodologias, organização e formas de participação. Sendo que após estas explicações iniciais, cada grupo teve plena liberdade para escolha/indicação dos representantes que integraram os Grupos Focais.

Para buscar o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, e, atendendo a Resolução Nº 196 de 10/10/96, do Conselho Nacional de Saúde, e,

por se tratar de uma escola pública da rede municipal de Santa Rosa – RS, inicialmente foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação e Juventude, na pessoa da Secretária responsável, onde foi feita a entrega, em mãos, de ofício apresentando o projeto de pesquisa, os objetivos, metodologias que seriam utilizadas, a relevância do estudo para o contexto da escola pública e a intenção de desenvolvê-la na referida unidade escolar. Assim procedendo, buscou-se a anuência, através de documento devidamente reconhecido, do órgão responsável pelo ensino na rede pública municipal.

Todos os professores da escola foram convidados a integrar o Grupo Focal, sendo num primeiro momento expostos os objetivos da pesquisa. Inicialmente o grupo de interessados ultrapassou ao limite estimado no projeto sendo que o próprio grupo se organizou e procedeu a escolha entre si, apresentando 12 professores para integrarem o Grupo Focal, sem qualquer interferência do pesquisador no processo de escolha dos participantes. Os professores participantes manifestaram sua concordância através de um documento (vide minuta do termo de consentimento livre e esclarecido de professores em anexo C).

No processo de composição do grupo de pais, num primeiro momento buscou-se esclarecer aos pais integrantes da diretoria do CPM – Círculo Pais e Mestres da Escola da importância desta pesquisa para melhor compreender a escola e as relações que nela acontecem no cotidiano. Após o consentimento dos representantes do CPM, realizou-se uma reunião, onde foram convidados todos os pais com filhos matriculados na escola, sendo que após serem apresentados os objetivos e metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo oportunizou-se que os pais manifestassem interesse na inserção no Grupo Focal. Houve a orientação do pesquisador para que fosse garantida uma representatividade de pais e mães. Doze pais presentes na reunião se dispuseram a compor o grupo, sendo que estes manifestaram sua concordância através de um documento (vide minuta do termo de consentimento livre e esclarecido de pais em anexo D).

Na escolha dos alunos para comporem os grupos focais de alunos (diurno e noturno) inicialmente realizou-se um contato com a diretoria do Grêmio Estudantil Adão Ribeiro Monteiro – GEARM, entidade estudantil existente na escola e que congrega todos os alunos. Neste contato procedeu-se a apresentação do projeto de pesquisa e a forma de participação e escolha dos alunos para integrarem o Grupo Focal. Sendo que foi apresentada pelo pesquisador a sugestão de escolha de representantes de cada série (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental – diurno, bem como alunos de 1ª a 4ª série Classes de

Aceleração de Estudos e Ensino Fundamental de 5^a a 8^a série – noturno), priorizando-se a paridade entre alunos e alunas. Após a escolha dos alunos, os pais foram comunicados através de documento por escrito, onde constam os objetivos e metodologias. No caso de alunos menores de idade, os pais assinaram o referido documento aceitando assim a participação do (a) filho (a) no Grupo Focal. Os próprios alunos também manifestaram a concordância no documento. (vide minuta do termo de consentimento livre e esclarecido de alunos em anexo D)

Os encontros aconteceram na E. M. E. F. Nossa Senhora de Fátima, em uma sala reservada, no mês de dezembro de 2006. Os depoimentos orais foram gravados para posterior transcrição. Também utilizou-se apontamentos, por parte do mediador e das professoras colaboradoras, em fichas que compuseram o arquivo de dados investigados, de forma a permitir uma melhor interpretação.

Os integrantes dos Grupos Focais foram cientificados de que seria preservado o sigilo e anonimato das informações, idéias e opiniões prestadas, quando da análise e elaboração final na dissertação do mestrado, sendo para isto utilizado um número identificatório seqüencial (1, 2, 3...) para cada componente dos Grupos Focais e que estas informações serão usadas apenas para a elaboração da pesquisa.

Não sendo possível a garantia da preservação do anonimato das informações prestadas, uma vez que as mesmas foram colhidas oralmente nos trabalhos realizados em grupos, foi solicitado que cada componente mantenham as informações e discussões restritas apenas ao grupo envolvido.

Explicitou-se o desejo de que a pesquisa traga muitos benefícios à comunidade escolar, uma vez que, através da participação de pais, alunos e professores, procurou-se estabelecer uma prática de diálogo sobre a realidade da escola pública, suas necessidades e suas potencialidades. As reflexões oriundas deste contexto são muito necessárias para se definir uma postura de gestão democrática que se configura como um elo entre os integrantes da comunidade escolar.

As reflexões também podem propiciar a autocompreensão dos sujeitos envolvidos quanto sua participação nos processos decisórios e constitutivos da escola, possibilitando também uma maior interação entre seus pares, motivando-os na tentativa de propagar as idéias elaboradas. Quando da elaboração do projeto de pesquisa tornou-se necessária a previsão de possível interferência negativa ou mesmo conflituosa em relação às discussões

estabelecida nos Grupos Focais, onde a pesquisa poderia revelar elementos e interferência negativas quando os integrantes dos grupos não conseguissem interagir entre si ou mesmo mostrarem-se alheios ao contexto em investigação. Fato este que não ocorreu, pois as opiniões e os debates foram muito produtivos e seguiram por caminho de diálogo consensual.

Em muitos momentos o mediador dos Grupos Focais teve ainda a tarefa de impedir que participantes monopolizem as discussões e impedissem os demais de contribuir com suas idéias e opiniões acerca do tema em estudo, garantindo deste modo que todos pudessem ser ouvidos em suas colocações.

4.7 Coleta e tratamento de dados

Partindo do pressuposto de que pais, professores e alunos possuem uma força vitalizadora no processo de democratização da escola pública, não é possível a investigação no contexto da mesma sem perceber o discurso destes atores sociais e educacionais. Portanto, através dos Grupos Focais, buscou-se oportunizar a cada um dos grupos separadamente o diálogo (dos pais, dos professores e dos alunos) entre estes e o pesquisador, na tentativa de investigação do *modelo ideal de escola*, de *conteúdos e fazeres significativos* ao cotidiano educacional, de que *cidadão* a escola deverá buscar a construção, e também indagar sobre as *atribuições destes atores sociais* no processo de construção da autonomia da escola pública. O diálogo com os dois grupos de alunos (noturno e diurno) foi realizado separadamente. Após esgotar a investigação com os grupos de alunos, os mesmos assuntos foram abordados com grupos de pais e professores que se dispuseram a discutir e compreender a escola pública e as possibilidades de transformações deste espaço. Foram realizados dois encontros com cada grupo, até a saturação das informações.

Na etapa posteriormente, procedeu-se a análise dos depoimentos em cada uma das categorias destacadas anteriormente bem como das considerações dos grupos de alunos, de pais e de professores, partindo da realidade e vivência do pesquisador na escola pública

e dos objetivos referidos no Projeto de Pesquisa: (analisar as possibilidades da gestão democrática da escola pública através da participação da comunidade escolar; ouvir a comunidade escolar (pais, alunos e professores) em suas expectativas sobre a gestão escolar; investigar se os tipos de discursos (falas) e relações de poder assumidos pelo gestor escolar e pela comunidade escolar numa parceria de gestão participativa estão coerentes com os novos paradigmas educacionais; verificar se a abertura do diálogo permite a manifestação do sentir da comunidade escolar; buscar alternativas de gestão escolar partindo dos novos paradigmas contatados na atualidade.)

As discussões entre os integrantes de cada um dos grupos e o investigador e colaboradores foram gravadas e sendo posteriormente realizada a transcrição para análise. Nas discussões dos Grupos Focais, os integrantes expuseram suas idéias e opiniões sobre as questões propostas. (ver roteiro das sessões, em anexo F)

A duração média de cada encontro foi estimada entre 40 e 60 minutos, porém, ao início da cada sessão foi combinado com o grupo a duração máxima do encontro, de modo que todos pudessem permanecer até o final das discussões. Em nenhum dos encontros houve a necessidade de algum participante ausentar-se antes do término da discussão.

Após cada encontro foram elaborados relatórios com o resumo das informações obtidas no Grupo Focal e suas implicações para o estudo, considerando as informações e observações registradas pelas duas professoras colaboradoras. Para análise dos documentos, buscou-se considerar elementos como: palavras utilizadas repetidamente, o contexto no qual a informação foi obtida, concordâncias entre opiniões dos participantes, alteração de opiniões ocasionadas pela pressão dos grupos, respostas dadas em função de experiências pessoais da maior relevância do que impressões vagas, idéias principais, comportamentos, gestos, reações, sentimentos, valores de ordem pedagógica e ética, preconceitos, dificuldades no enfrentamento de desafios, o aproveitamento dos espaços de liberdade e outros mais que emergirem da própria situação dialógica.

5 ESCOLA DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: REFLEXÕES DA COMUNIDADE EDUCATIVA – O VOLTAR-SE A SI MESMO NA BUSCA DA IDENTIDADE

Escola

*És indispensável
e sentirei tua falta!
Daqui sairei orgulhosa
por ter sido sua aluna.
Levar-te-ei junto de mim,
e onde eu estiver estarás comigo
como se fosse uma velha amiga.
És escola de grandes lembranças
e hoje, por você, é que tenho esperança,
meu futuro garantido
depois de tanto tempo investido.
Seguirei a estrada,
contigo não mais estarei,
mas quando puder, escola,
com certeza te visitarei.
Ah, escola! De ti sentirei saudades,
Dos professores competentes,
E das muitas amizades.
(Fernanda, 14 anos, 8ª série)*

Os dados coletados, através da pesquisa realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, com pais, alunos e professores em seus respectivos Grupos Focais, serão objeto de análise deste capítulo da dissertação. Coletados através da dessa metodologia constituem-se basicamente em dados de natureza qualitativa. Sendo assim, pretende-se efetivar uma análise qualitativa, sem a intervenção estatística.

Não se pretende quantificar os Grupos Focais nem tampouco tomar literalmente as falas e comentários dos integrantes dos grupos, objetiva-se antes, aprofundar a análise em torno dos significados possíveis de serem depreendidos dos discursos proferidos nos encontros.

A análise dos dados é feita levando-se em consideração o contexto social, visto que são dados potencialmente subjetivos e a análise, pela suposição de que não poderá dar conta de toda a complexidade que o tema abarca, constitui-se em uma leitura, dentre as muitas possíveis – mediante a quantidade de informações coletadas e a gama de possibilidade de interpretação –, objetivando melhor adequar os procedimentos de coleta de dados aos objetivos da pesquisa. Deste modo, as falas e discussões de cada sessão são devidamente registradas (gravações, transcrição, relato das observadoras) e agrupadas por categorias para a efetivação da análise que ora se tenciona realizar, condicionando ainda aos gestos e expressões manifestos e captados pelas professoras observadoras.

Cabe salientar que neste trabalho de análise há possibilidade de exercer duas formas de procedimentos de interpretação dos dados: através do sumário etnográfico ou da análise de conteúdo (IERVOLINO E PELICIONE, 2001, p. 118). A primeira possibilidade focaliza-se nas citações produzidas pelos integrantes dos grupos focais. A análise de conteúdo, opção mais favorável às compreensões e interpretações que se espera realizar, é utilizada no decorrer do presente estudo. Como os métodos citados não são excludentes entre si, pretende-se combiná-los em um só momento nesta tarefa.

A análise de conteúdo possibilita que as mensagens discursivas, estabelecidas no processo de interação entre o sujeito-pesquisador e os integrantes dos Grupos Focais, possam ser rediscutidas pelo pesquisador de modo a ampliar a compreensão do tema investigado. Entretanto, é necessário considerar que “a relação que vincula a emissão das mensagens [...] estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores” (FRANCO, 2005, p.13). As mensagens perpassam o contexto em que os atores educacionais estão inseridos e assim, acabam por explicitar as realidades sociocultural, histórica ou mesmo econômica e as condições ou graus de competência lingüística dos emissores e suas capacidades de decodificação (FRANCO, 2005, p.13)

Partir das falas dos indivíduos possibilita um avanço interpretativo e requer um olhar mais crítico sobre o não-dito, ou seja, sobre as mensagens contidas nas entrelinhas dos discursos. Assim, a análise foi pautada na contextualização dos sujeitos, e, ressalta-se que, o trabalho das professoras observadoras tornou-se relevante neste aspecto, pois

enquanto os elementos de cada grupo discutiam, elas, sem interferir no processo e de modo circunspeto, anotavam as condições das produções discursivas, os olhares e os gestos que constituem o enunciado lingüístico.

5.1 Bases da escola democrática: pais, alunos e professores gravitam sobre a temática da participação e do diálogo

O primeiro encontro com os Grupos Focais de pais, professores e alunos caracterizou-se como um momento de contato inicial com o tema investigado e, mesmo preliminarmente possibilitou a percepção de que os envolvidos sentiram-se muito à vontade para a exposição de suas idéias sobre a questão central debatida: *participação e diálogo no contexto escolar* – “Como organizar a escola pública para que os agentes nela inseridos possam contribuir para a ampliação deste espaço de ser e saber?”

Inicialmente utilizou-se uma técnica de motivação para que os integrantes do grupo pudessem se familiarizar com o assunto a ser apresentado neste encontro. A mensagem “ A escola”¹⁷, de autoria de Paulo Freire, retirada da Internet, do site eletrônico do Instituto Paulo Freire apresenta a escola como o local onde todos se constituem enquanto cidadãos, onde todos são “gente”, são respeitados e encontram espaços para a prática da participação e do diálogo.

Por constituir-se como um elemento inspirador e motivador para as falas dos integrantes do primeiro encontro, o poema *A escola* é aqui apresentado na íntegra, na expectativa de situar o leitor deste trabalho acadêmico:

¹⁷ O poema “A Escola”, de autoria de Paulo Freire, selecionado para a reflexão inicial foi retirado da Internet. Disponível em http://www.paulofreire.org/escola_p.htm>. Acesso em 03 dez. 2006.

"Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'!
Ora , é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz."

Cada componente do grupo foi instigado a refletir e manifestar sua opinião sobre a importância da participação do segmento que representa no grupo (pais, alunos ou professores) no cotidiano da escola e também sobre a importância do diálogo como uma ferramenta para exercer a participação.

Também oportunizou-se a análise de aspectos positivos/facilidades ou de dificuldades/entraves e nível de conscientização da comunidade escolar no exercício da participação e do diálogo no contexto da escola.

A esta altura do estudo, quando a atenção volta-se para a análise das discussões realizadas com pais, alunos e professores da escola pública, torna-se imprescindível a reflexão que Paulo Freire propicia sobre o comprometimento com a transformação social, como base para que se possa conceber a educação libertadora. O coletivo da escola se fortalece através do diálogo e, esta nova postura fomenta também o desenvolvimento de relações entre os atores educacionais numa concepção horizontal que prioriza a aproximação e o entendimento das necessidades, prioridades ou possibilidades da educação.

Paulo Freire (1997), em sua obra em *Pedagogia do Oprimido*, introduz o conceito de dialogicidade como elemento distintivo da educação libertadora. Alguns elementos como a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural possibilitam a concretização da prática dialógica no contexto educacional. A colaboração pressupõe a ação comunicativa se estabeleça no coletivo dos sujeitos e "ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação" (p. 96). A união é percebida como possibilidade de aproximação entre os interesses da classe operária, menos favorecida, pois, "a união solidária entre si, implica [...] indiscutivelmente, numa consciência de classe" (p. 100); A característica da organização é apresentada como "o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza" (p. 104). A síntese cultural, notadamente posta por meio do contexto histórico "se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante", e além disso, "faz da realidade objeto de sua análise crítica" (p. 105).

Estas características de uma pedagogia libertadora, que conduzem ao enfrentamento com as velhas práticas autoritárias e antidemocráticas explicitadas no contexto da educação tradicional, são pressupostos básicos para que se possa pensar em participação no âmbito educacional. Perceber os pais, alunos e professores, respeitando-os em suas opiniões e principalmente valorizando-as é, pois uma tarefa a ser posta em ação quando busca-se suscitar as possibilidades da gestão democrática da escola pública através da participação da comunidade escolar

A nova proposta de educação e de escola, defendida por Paulo Freire prioriza o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, de modo que ele tenha condições de conhecer-se a si próprio e avançar no conhecimento do mundo.

As subdivisões deste item são resultado das falas que emergiram nos Grupos Focais e, cabe salientar que, na primeira sessão possibilitou-se a análise da escola que temos, dando-se voz aos diferentes atores educacionais separadamente, expressando-se compreensões à cerca da temática da participação e do diálogo no contexto escolar.

5.1.1 A valorização da participação e do diálogo: a questão da diferença e da igualdade desvelada pelos alunos do noturno

Os alunos do noturno (AN)¹⁸, em sua maioria jovens trabalhadores, apresentam suas concepções sobre a participação no contexto escolar, explicitando que quando há responsabilidade pelo estudo e pela aprendizagem, os alunos estarão avançando na construção de uma prática participativa. A aprendizagem escolar é vista como oportunidade de ascensão, com perspectiva de trabalho e de melhor qualidade de vida.

Entre os alunos há uma compreensão de que, quando participam das aulas, dos eventos e da organização da escola estarão desenvolvendo seus conhecimentos: *Prestando atenção no professor, e não matar aula e aprendendo*¹⁹ (AN1) Quando questionado sobre a implicação disso em sua vida, argumentam: *arrumar outro emprego, trabalhar* (AN1). Percebe-se aqui, a aplicação de um condicionante externo: o estudo como condição para a mudança de nível social.

De modo muito claro, torna-se visível a preocupação do jovem aluno com questões de ordem prática da vida. Em sua visão a escola pode contribuir para a mudança que os jovens esperam em relação ao seu futuro.

A questão do compromisso e do respeito fica evidente em diversas falas dos alunos do noturno. Ao seu modo, tentam definir sua concepção sobre participação explicitando que *participar é assim, recuperar o tempo perdido, participar das aulas, levar a sério, porque eu não estou aqui para brincar, então nem para tirar sarro de ninguém, respeitar os colegas* (AN1).

Os alunos posicionam-se, afirmando que participar é ajudar, colaborar, discutir idéias na escola. A definição de participação como *cooperar com os colegas*,

¹⁸ Usa-se a indicação (AN, seguida por numeral cardinal) para indicar as falas dos **alunos do noturno**, sendo que o número foi utilizado para que os sujeitos da pesquisa não fossem identificados, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo e assinado por cada um dos sujeitos participantes.

¹⁹ Na análise das discussões que ora se desenvolve opta-se, para destacar as falas dos atores educacionais envolvidos nos Grupos Focais, pelo uso de fonte Comic Sans MS. Com tal procedimento, adotado deste ponto da dissertação em diante, busca-se facilitar a compreensão do leitor e oportunizar o desvelamento das diferentes opiniões emanadas dos diálogos e detalhadas pelo autor deste texto.

diretores e professores, e cuidando do espaço da escola, sabendo seus limites (AN2) permite a compreensão e reconhecimento do espaço da escola por parte dos alunos. Ao afirmar que participar é *ter responsabilidade de cumprir o horário, ser responsável com seu material, com material da escola, não estragar* (AN6) os educandos entendem que já estão participando. Colaborar na conservação do prédio escolar, dos cuidados com os materiais coletivos disponíveis na escola é uma forma de participar.

A percepção do espaço, das vivências e das construções possíveis é fundamental para que o sujeito possa inserir-se e assim interferir democraticamente, posicionando-se e principalmente respeitando o outro. O censo de alteridade fica evidente quando menciona-se que participar *é tentar ajudar, na escola. O que sei, tentar ajudar o outro* (AN3).

Uma das condições para o exercício democrático e cidadão é de que todos os indivíduos devem *ser tratados como iguais, sem diferenças* (AN4), e que a *escola é o lugar de estar sem preconceito* (AN4). A igualdade pressupõe que todos os sujeitos têm um espaço para a exposição de suas idéias, e de valorização pelo diálogo.

Santos (2005, p 34-35) analisa a questão das desigualdades impostas pelo domínio da globalização social, especialmente num tempo em que as políticas de crescimento econômico estão pautadas na minimização de custos e de salários dos trabalhadores, e na liberalização do mercado de trabalho que promove a redução dos direitos liberais. O conceito de cidadão, nesta nova perspectiva reduz-se ao de consumidor, e as desigualdades se acentuam na medida em que estes consumidores são também produtores de grande parte dos produtos disponíveis do mercado, porém seu poder de compra é mínimo.

Santos pondera que,

o critério de inclusão deixa de ser o direito para passar a ser a solvência. Os pobres são os insolventes (o que inclui os consumidores que ultrapassam os limites do sobreendividamento). Em relação a eles devem adoptar-se medidas de luta contra a pobreza, de preferência medidas compensatórias que minorem, mas não eliminem, a exclusão, já que esta é um efeito inevitável (e, por isso, justificado) do desenvolvimento assente no crescimento económico e na competitividade a nível global (2005a, p. 35)

A participação e a inclusão podem ser melhoradas na escola a partir do diálogo e da convivência, sendo necessário o desenvolvimento de práticas que sensibilizem para o exercício comunicativo, de modo que a ação comunicativa desenvolvida com os pares e com os demais sujeitos educativos possa ser realizada **sem machucar, sem agredir** (AN5).

Em relação ao diálogo, como condição para se efetivar na prática a participação manifestam que **ouvindo as pessoas podemos nos entender melhor, além de entender o outro, poderemos também nos entender, nos conhecer melhor** (AN2). O diálogo desempenha um papel relevante, quando propicia o entendimento e a aceitação do outro, enquanto sujeito, sem negar as suas próprias aspirações e suas concepções. A percepção de alteridade manifesta nesta fala demonstra que os alunos percebem que as diferenças de opiniões existem e que são importantes para que sejam alcançados objetivos coletivos na escola. É possível chegar-se a negociações, trocas e outras percepções através da ação comunicativa e fica evidente que **pelo diálogo a gente pode chegar num acordo com o outro** (AN3).

A ação comunicativa é importante porque **através do diálogo a gente consegue aprender várias coisas** (AN4). O diálogo possibilita as aprendizagens e assim, professores e alunos terão condições de se comunicarem com mais eficácia e estabelecerem relações mais próximas, como destaca o mesmo aluno: **assim como a gente, por exemplo, se na escola não se consegue entender alguma coisa, daí através do diálogo se consegue compreender melhor** (AN4).

O diálogo é um instrumento muito útil na resolução de conflitos decorrentes das ações dos grupos, pois, *dialogando, qualquer tipo de problema que tiver para resolver fica mais fácil* (AN5).

5.1.2 Perspectivas dos adolescentes sobre participação e diálogo como condição para superação da violência e dos obstáculos ao exercício da cidadania

Os alunos do diurno (AD)²⁰, todos adolescentes, manifestam algumas idéias sobre a participação, focalizando principalmente nas concepções de colaboração, respeito, conservação dos materiais e espaço escolar. De modo geral os alunos posicionam-se argumentando que a participação ocorre nos limites da escola. Não houve um avanço na tentativa de uma maior contextualização de formas de participação além do espaço escolar.

A conservação do espaço escolar é citada como umas das formas de participação do aluno. Quando cuida deste espaço ele também participa. O entendimento sobre participação é definido como *colaborar na escola, não jogar sujeira no chão, tem a lixeira para pôr o lixo. Não riscar parede, quebrar vidro* (AD1). Participar é cuidar do patrimônio da escola, *não quebrar, riscar classes, parede, senão depois quebra, e não tem* (AD02).

Participar é *colaborar sempre com o que o diretor e professores pedem não dizer que não, colaborar com a supervisão, sempre um a mais fica melhor né? [...] melhoraria bastante, teria a opinião de todos, não só de um* (AD3). Assim se posicionando está demonstrando que o senso de trabalho coletivo é importante, quando cada um faz sua parte, a escola só tem a crescer e os agentes nela envolvidos também serão beneficiados. No entanto, percebe-se nesta fala, que o aluno ainda não se

²⁰ Usa-se a indicação (AD, seguida por numeral cardinal) para indicar as falas dos **alunos do diurno**, sendo que o número foi utilizado para que os sujeitos da pesquisa não fossem identificados, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo e assinado por cada um dos sujeitos participantes.

apropriou do espaço escola como seu: é importante colaborar, fazer o que o diretor e os professores pedem, como se a escola fosse da direção e dos professores. Esta concepção revela a relativa democracia ainda existente no contexto escolar, onde, mesmo se falando de participação e democracia os atores educacionais conformam-se, de certa forma, em envolverem-se o mínimo possível, apenas executando ações que já foram discutidas, planejadas e idealizadas por uma *equipe pensante*.

A opinião de todos é de extrema importância para que sejam definidos os rumos da escola, as práticas e os projetos a serem executados. A participação também pressupõe que os sujeitos opinem sobre sua realidade e **se você acha que está correta a sua opinião, você dá a sua, mas se acha que não, você respeita** (AD4). É preciso então que haja o respeito entre os sujeitos. Uma opinião poderá se aceita ou não no grupo, mas todos têm o direito de manifestar-se livremente e mais ainda, de serem respeitados pelo grupo.

Participar é **correr atrás de objetivos e ajudar com opiniões, colaborar sempre, dar opiniões, não deixar só eles resolverem, ficar só concordando** (AD5). É necessário posicionar-se, explicitando assim as idéias de como organizar melhor a escola. Deixando de lado a passividade, os sujeitos irão lutar por maiores espaços de participação e assim tornar-se-ão de fato cidadãos críticos e responsáveis.

A escola é lugar **de conhecimentos, de maiores aprendizagens [...] na escola não estou aprendendo só conteúdo, também estou aprendendo a ser gente, a conviver** (AD6). Esta definição da escola participativa leva a considerar que o aluno espera encontrar na escola um espaço onde a preocupação maior não esteja focalizada somente no conhecimento enciclopédico e racionalista, mas que também seja oportunizado o conhecimento do homem, enquanto ser social, que sejam respeitados em suas necessidades, limitações e possibilidades. A escola pode se tornar um espaço de aprendizagem das convivências humanas, constituídas pelo diálogo e no respeito mútuo, estreitando-se vínculos de confiança e de solidariedade. O respeito implica em **não dar risada dos outros** (AD7), pois os sujeitos que se respeitam aprendem a **colaborar e a ouvir** (AD7) de modo que sejam eliminados os ruídos da comunicação e ela se estabeleça como instrumento de socialização.

Como confirma Eizirik ao ponderar que:

há trocas entre o mundo externo e o interno, entre nossa morada e o mundo para além dela, com obrigações e afetos recíprocos, o que caracteriza uma ética. É dessa reciprocidade que se pode dizer que depende a possibilidade da confiança nos outros, que traça os limites da confiança (2001, p.72).

Em relação ao diálogo, os alunos manifestam que é possível mantermos uma postura dialógica na escola **com palestras, convidando os pais para conversar com alunos e professores [...] porque os próprios pais vão aprender mais a conviver. É importante pais e filhos na escola, juntos (AD1).**

É necessário que a escola estimule mais o diálogo entre os seus atores educativos, especialmente envolvendo os pais no cotidiano escolar pois, **é muito importante ouvir a opinião deles, os pais iam se sentir mais estimulados a dialogarem (AD2). O diálogo entre pais e alunos é muito importante porque se sentem mais à vontade, daí os pais aprendem com os filhos, ficam sabendo o que fazem no colégio, não só brigando [...] ficaria bem melhor de conviver no colégio. O diálogo promove também a amizade, o fortalecimento do grupo (AD3).** A afirmação permite uma reflexão sobre a ação comunicativa como condição para aprendizagens e sobre as trocas de impressões entre pais, alunos e professores. Com o estreitamento dos vínculos eles passam a aprender entre si, de modo que um ensina e aprende com o outro, favorecendo até mesmo a amizade.

Marques descreve esta percepção da seguinte forma:

a educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a posições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação (1996, p. 14).

Pelo exemplo de participação dos pais, os próprios **filhos ficam mais empolgados para estudar, eles vão ter motivos para querer ir bem na aula, ter notas altas para o pai ter orgulho** (AD4). Aqui fica evidenciado que os filhos esperam a participação dos pais no cotidiano da escola, sentindo-se mais seguros quando estes demonstram interesse pelas ações que ocorrem no interior do educandário, além de buscarem respostas positivas, através de um bom rendimento escolar.

O diálogo possibilita a compreensão dos sujeitos, **pois não adianta conversar e sair brigando, devem conversar, saber o que os outros querem colocar** (AD5). Ouvindo aos demais, o aluno terá condições de formar sua opinião e assim diminuir a violência, própria de situações onde a prática dialógica não é evidenciada o que contribuiria **para ter um ambiente melhor, não ficar brigando na escola [...]** quando tem diálogo **não precisa ficar brigando** (AD7).

Mühl (2007, p.1) se propõe a analisar a questão da racionalização técnica e da democratização na área da administração escolar que, mesmo em um processo de avanço não consegue dar conta das questões de violência e de indisciplina nos espaços escolares. As necessidades dos educandos, muitas vezes são deixadas de lado, em detrimento de outras demandas de ordem sistêmicas e burocráticas que não pouco contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e de sua inserção num contexto cidadão de respeito e dignidade do ser humano.

Quando se dispõe ao diálogo, **a pessoa está ensinando e aprendendo** (AD6). A idéia do diálogo como necessidade para o pleno desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem é muito importante, pois dá conta de que a natureza do ato educativo reside nas trocas que se estabelecem entre os sujeitos. Segundo Freire, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (1987, p. 39), assim, a prática de uma educação dialógica e problematizadora

propicia a liberdade e leva os sujeitos educativos – educadores e educandos a aprenderem e a ensinarem, numa relação simbiótica, mediatizados pelos conhecimentos, informações e impressões de mundo que juntos passam a perceber. O diálogo é muito importante entre educando e educador, pois se o aluno **não entende alguma coisa vai perguntar para a professora e ela vai explicar até o aluno entender** (AD8).

5.1.3 A experiência da participação e diálogo: possibilidades de inserção dos pais na realidade educacional

Participaram do primeiro encontro dez pais (PA)²¹, sendo oito mulheres e apenas dois homens. Sobre esta situação, da não presença dos pais (homens) na escola, há o entendimento de que é necessário estimular a participação dos homens na escola, para que passem a acompanhar também a vida escolar dos filhos, pois, **sempre vêm mais mães, quem mais participa é a mãe. Poderia ter uma aula de integração entre a mãe e o filho, o pai junto. Qualquer cursinho que os pais ficassem juntos [...] para discutir em sala de aula. Achar uma maneira de como trazer os pais** (PA8). De modo geral os pais manifestam, que a participação na escola pode se dar de fato através do acompanhamento do desempenho escolar dos filhos, através da integração e aproximação entre família e escola e do diálogo possível de se estabelecer com todos os membros da comunidade educativa com o intuito de melhor organizar e planejar as ações da escola.

O acompanhamento do desempenho e rendimento escolar é citado pela maioria dos pais presente neste grupo de discussão, sendo assim explicitado, quando questionados sobre como os pais podem participar da escolar: **Acho que acompanhar os filhos, ir ao colégio, pegar os cadernos, dar uma olhada, ver se o trabalho**

²¹ Usa-se a indicação (PA, seguida por numeral cardinal) para indicar as falas dos **pais**, sendo que o número foi utilizado para que os sujeitos da pesquisa não fossem identificados, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo e assinado por cada um dos sujeitos participantes.

está pronto, olhar a pasta e ver se a matéria está na pasta, tomar a matéria (PA1).

É necessário participar mais, acompanhar eles [os filhos], saber de seus problemas, o que estão aprontando [...] sei de pais que não acompanham, não sabem o que acontece dentro e fora da sala de aula (PA2). Esta afirmação permite refletir sobre um dos determinantes para participação que é a aproximação dos pais com a escola. Ora, não se pode querer que os pais participem, opinem e se integrem a uma causa que eles desconhecem. Certamente, quando tiverem maior conhecimento da escola e de sua realidade poderão atuar sobre ela, no sentido de transformá-la e sendo possível também serem por ela transformados.

Estimular a participação nos eventos organizados pela escola seria uma forma dos pais demonstrarem que estão para serem amigos da escola, até nas promoções, se integrar mais. Os nossos filhos iam aprender a cuidar mais da escola [...] até serem mais amigos dos professores, haveria mais entrosamento (PA3). O interesse dos pais pelas atividades desenvolvidas na/pela escola reflete diretamente sobre o entusiasmo dos filhos/alunos, pois os pais educam pelo exemplo, e através de seu interesse poderão desenvolver uma relação de comprometimento também nos próprios filhos.

A escola e os educadores têm um papel relevante na motivação dos alunos e pais, como forma de ampliar a participação e o sucesso da aprendizagem. Em relação às dificuldades que os alunos apresentam há o entendimento de que a professora, onde sentisse dificuldade com os alunos, fizesse chamamento dos pais, para discutir aquela matéria que eles têm dificuldades [...] mesmo que não tenham dificuldades, para elogiar, os alunos não querem só críticas, querem elogios. Os alunos crescem, a participação dos pais também [...] então acho que vão crescendo os pais e alunos (PA4).

López pondera que “por parte da escola, a participação dos pais deve ser considerada no próprio planejamento das tarefas que os professores realizam” (2002, p.77). A tarefa de planejamento das ações educativas e dos conteúdos a serem

construídos na escola não pode excluir a participação dos pais. Assim, assegura-se que aquilo que vem sendo trabalhado na escola tem um elo com a realidade onde os educandos e suas famílias inserem-se e o fazer educativo estará se aproximando da realidade e das perspectivas da própria comunidade.

É importante observar que a autocrítica esteve presente nesta discussão, pois muitos pais têm a clareza de que eles próprios não devem se omitir de sua função, pois são muitos os que **pensam que são os professores que têm que educar. Os pais têm que saber que a educação vem desde casa, não do colégio... porque um dia desses uma mulher disse que são os professores que não educam (PA5)**. A tarefa de educar, muitas vezes relegada apenas à escola, deve ser assumida também pela família.

Ao analisar esta questão, Eizirik pontua que a:

relação escola-aluno-família está sempre se construindo, e sabemos que em todas as relações existem conflitos, crises, e que estes são necessários para que ocorram mudanças. A vida pulsa, lateja, se mostra, na medida em que as tensões se colocam e que estamos dispostos a enfrentá-las, em suas múltiplas facetas. A escola, como organismo vivo, é o exemplo dessas pulsações (2001, p. 90).

Da mesma forma apontam que muitos pais **são chamados em palestras, em reuniões, mas nunca estão nelas, nunca estão em eventos. Como é que querem cobrar dos professores, diretores, coordenadores, uma coisa que eles não fazem? São os que mais criticam (PA6)**. A aproximação necessária entre pais e escola estreita os laços de conhecimento, e se houver uma tomada de consciência de que é através da participação e do diálogo que os sujeitos responsáveis pela educação poderão avançar em direção a uma proposta de educação e de escola mais democrática e aberta as novas possibilidades de construção de um sujeito mais preparado para exercer a autonomia e sua cidadania plena.

O grupo de pais, participantes deste Grupo Focal possui muitas idéias e concepções sobre o tema debatido, no entanto, inicialmente percebeu-se que estas eram expostas com certo grau de dificuldade. Isto pode se dar por não terem a ainda o hábito do diálogo com a escola. Quando este hábito se constituir numa prática espontânea e costumeira, com certeza haverá maior participação e externamento das idéias sobre a escola e sua organização.

5.1.4 Visão de professores sobre a necessidade da participação e do diálogo para o traçado de uma prática pedagógica coerente com a realidade

Doze professores (PR)²² participaram do primeiro encontro. Todos estes educadores atuam na escola, em classes de 5^a a 8^a série e possuem formação universitária e muitos deles cursos de pós-graduação. Nenhum dos professores participantes é morador do bairro onde a escola está localizada, sendo oriundos de outros bairros, do centro da cidade ou mesmo de outros municípios da região, exceto o diretor da escola que também é o pesquisador.

Quando apresentou-se a temática do primeiro encontro: *diálogo e participação*, os educadores concordam que não é possível existir participação sem o diálogo e que o diálogo é uma condição para que a participação aconteça.

Há um consenso de que *onde há diálogo há tudo, há participação, principalmente dos professores, de forma responsável, em todas as atividades da escola, dos pais também* (PR1). Esta fala explicita que a prática dialógica constitui-se em uma condição para que de fato possa ocorrer a participação dos atores educacionais. Através do diálogo é possível o reconhecimento do outro enquanto sujeito, e reconhecendo-o, o educador terá condições de também aproximar-se da realidade do educando, de suas necessidades e de seus interesses, conforme a concepção

²² Usa-se a indicação (PR, seguida por numeral cardinal) para indicar as falas dos **professores**, sendo que o número foi utilizado para que os sujeitos da pesquisa não fossem identificados, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo e assinado por cada um dos sujeitos participantes.

declarada de que *para conseguir trabalhar, tem que conhecer o aluno. Às vezes o aluno não está interessado, e a gente não sabe o porquê. É necessário criar na escola o ambiente de diálogo [...] para que eles [os alunos] consigam participar, não só da aula, mas despertar o interesse do aluno pela escola, pela sociedade (PR2)*. Criar vínculos entre o conhecimento e o mundo da vida é, pois tarefa primordial a ser desvelada pela educação e reafirma o que Mühl pondera:

o mundo da vida é o contexto em que as verdades são constituídas e as mudanças socioculturais são produzidas. Somente atingindo a estrutura do mundo da vida, isto é, a interação comunicativa dos sujeitos, é que qualquer proposta de mudança terá sucesso (2003, p. 287)

A participação no ato de pensar e planejar a educação torna-se um exercício de racionalização sobre a própria práxis do educador. Para participar é imprescindível trabalhar os conteúdos de acordo com a realidade do aluno. Hoje na escola pública quem nos estamos formando? Quem são nossos alunos? É necessário adaptar os conteúdos de acordo com a realidade dos nosso alunos (PR3). Tais questões denotam os dilemas que os educadores vivem, pois ao questionarem sua prática, suas ações e intenções eles também buscam a compreender sua práxis e seu lugar no meio educacional.

A concordância com o posicionamento anterior é reforçada na medida em que os educadores têm a consciência de que *para que isso aconteça, é preciso que haja mais diálogo entre nós, no nosso ambiente (PR5)*. A participação pressupõe que os pares interajam entre si, definindo suas ações, e também trocando suas experiências. Estas trocas entre educadores é que possibilitam experiências significativas. Na sala de aula, na escola e na sociedade, a socialização de vivências conduz a uma apropriação maior da realidade, à inserção dos sujeitos no seu contexto e o entrosamento na definição e execução de objetivos e nos aspectos educacionais, culturais e sociais.

Neste sentido, Luck assevera que:

a participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam o compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares (2006b, p. 33-34).

Quando o olhar dos professores está focado nas ações e nas condições de aprendizagem dos alunos, ocorre um processo de reconhecimento do educando e de suas vivências. Os alunos trazem para o meio escolar diversos entendimentos do mundo, desenvolvem ao longo de sua interação nos núcleos familiares, de amigos, de agremiações culturais, religiosas ou sociais muitas formas de ver e sentir o mundo, realizam leituras da realidade, recortes de compreensões sobre política, economia, cultura, relações humanas e outras mais. Neste contexto de interações, o educador, atento a estas questões, poderá estimular o educando, orientando-o para uma tomada consciente de posição. Considera-se como extremamente importante *chegar a uma verdade deles [dos alunos], primeiro ouvindo, depois, nos trabalhos [...] uma identificação sempre há. Ouvir o que eles têm para dizer (PR1)*. Na mesma perspectiva é possível ampliar a compreensão de que o ato de participar implica em *despertar o interesse do aluno. Em primeiro lugar ouvir, e, como eles gostam de trazer informações para a escola, relacioná-las com o conteúdo [...] aí eles se sentem valorizados, importantes, porque estão conseguindo dar a opinião deles. Isso desperta muito o interesse deles (PR9)*. Após ouvir as verdades dos alunos, o educador poderá então desenvolver sua metodologia e ensinar. Este ato de aprendizagem pautado no diálogo, que pressupõe a escuta do outro, será carregado de significados tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Pais e alunos têm condições de colaborarem na definição de conteúdos e fazeres significativos que serão trabalhados pela escola. Muitas vezes, equivocadamente, os educadores subestimam a participação destes sujeitos tão importantes para o processo educativo. Como especialistas e, portanto, “donos de verdades”, são os professores que ignoram o que eles têm a dizer. Gadamer menciona que existem diferentes formas de diálogo, no entanto, analisa em primeiro plano o diálogo pedagógico, pois “nele se pode

mostrar muito bem o que poderia se encontrar por trás da experiência da incapacidade para o diálogo” (2000, p.135). Deste modo, é importante a participação dos pais e alunos também na mudança de conteúdos, [para] trabalhar mais a realidade, voltada ao comércio, à realidade dos pais [...] focar na realidade do aluno os conteúdos que temos que trabalhar. O aluno ajuda a construir um objetivo maior [...] o próprio interesse que os pais esperam da formação para a vida, o mercado de trabalho. Todos têm condições de chegar à universidade (PR10). Cabe, portanto, a reflexão sobre esta aproximação necessária entre educadores/especialistas com os pais e alunos. Está é uma barreira a ser vencida, ainda nas escolas, em nível micro, e também nos sistemas, em nível macro. Considerar as contribuições de pais e educandos em relação aos conteúdos, definições do Projeto Político-Pedagógico, metas e projetos educacionais é uma forma de valorizar e estimular a participação da comunidade escolar.

Em referência ao diálogo que deve ocorrer entre educador e educando, Gadamer salienta que o mesmo:

é, sem dúvida, uma das formas originárias de experiência dialogal [...] mas na situação do professor encontra-se obviamente uma dificuldade peculiar de manter em si a capacidade para o diálogo, a qual sucumbe a maioria. Quem tem que ensinar, crê que deve e pode falar, e quanto mais consistente e coerente é seu discurso, tanto mais ele pensa em comunicar sua doutrina. Este é o perigo da cátedra que todos nós conhecemos bem (2000, p. 135).

Ao participarem das definições, dos projetos, das atividades desenvolvidas no âmbito escolar, os próprios alunos estarão experimentando novas vivências e terão condições de manifestarem novas percepções e novos olhares sobre a escola. A aproximação gera compromisso com a mudança e o desenvolvimento de uma mentalidade voltada a objetivos coletivos e atitudes e ações participativas. Urge que os professores busquem entender a realidade dos alunos, pois os alunos que não querem nada com nada é porque não participam. Se eles participam na

escola, por exemplo, da banda, como tem alunos que gostaram, e mudaram seu jeito de ver a escola. Saber o que eles querem fazer, desperta interesse na sala de aula (PR11).

O que reforça a idéia de Mühl, referendado na perspectiva habermasiana, de que:

é indispensável, na educação, manter-se a predominância do mundo da vida como referencial fundamental para a formação de uma sociedade livre e autônoma e que o mecanismo da interação comunicativa não pode ser substituído por qualquer outro meio de interação. Embora reconheça ser impossível chegar-se a uma comunicação totalmente isenta de interferências sistêmicas, não admite que as coordenações das formas gerais de organização sejam totalmente desligadas do mundo da vida e realizadas sem a mediação comunicativa (2003, p. 288).

A ação comunicativa, como condicionante para a participação, deve ser constante e não pode ser estanque, estimulada em certos momentos e em outros ser negligenciada. Assim, percebe-se que estar aberto ao diálogo é oportunizá-lo em todos os momentos. Não adianta chegar na sala de aula e dizer: hoje nós vamos conversar (PR12). O exercício comunicativo pressupõe uma continuidade e uma abrangência maior, que não se limita ao espaço da sala de aula.

5.2 Repensar a escola: meios e metodologias que viabilizam a prática participativa

Nesta segunda sessão, os quatro Grupos Focais (alunos do diurno, alunos do noturno, pais e de professores) tiveram a oportunidade de debater sobre a questão-chave: *Procedimentos concretos para tornar a escola participativa* – “Que meios e metodologias utilizar para buscar a parceria da comunidade educativa para que todos

participem da administração da escola, propondo soluções aos impasses e dificuldades encontrados no decorrer do fazer pedagógico?”

Inicialmente foi utilizada uma técnica de motivação para que os integrantes dos grupos pudessem se familiarizar com o assunto a ser detalhado no encontro. A mensagem apresentada em vídeo (um fragmento do DVD *Gestão democrática: o projeto político-pedagógico* – Salto Para o Futuro/UFRGS, 2006), expõe alguns exemplos de participação da comunidade no cotidiano escolar, mais especificamente em relação à elaboração e vivência prática de um Projeto Político-Pedagógico voltado aos interesses e realidades sócio-culturais dos sujeitos diretamente envolvidos com a educação pública.

A introdução do vídeo sobre gestão democrática da escola oportunizou, além da aproximação com o assunto a ser trabalhando no encontro, que cada componente do grupo fosse instigado a refletir e manifestar sua opinião, apresentando sugestões para que a comunidade escolar participe ativamente dos espaços decisórios e de direcionamentos da escola.

Neste segundo encontro o foco do debate recaiu sobre o modelo ideal de escola, no que se constitui uma escola ideal? Cada um dos participantes teve a oportunidade de explicitar idéias importantes sobre os três elementos que dão sustentação a escola dos sonhos: 1) como deveriam ser os alunos nesta escola ideal? 2) como deveriam ser os professores que atuam nesta escola dos sonhos? 3) como seriam os pais na construção desta escola participativa? Ainda foram instigados a responder mais duas questões que abrangem: 4) quais seriam os projetos, conteúdos e fazeres pedagógicos mais significativos a serem inseridos nesta escola ideal? e 5) que tipo de cidadão essa escola ideal poderá projetar?

As subdivisões que seguem são frutos de análise efetivada, não separadamente como no item anterior, mas por blocos de questões, de modo a propiciar a compreensão da perspectiva de todos os atores educacionais envolvidos na pesquisa sobre as mesmas questões em debate.

5.2.1 Reflexões de alunos, pais e professores sobre os quesitos da escola idealizada e do lugar do aluno

No início desta análise é indispensável considerar que são agrupadas idéias referentes à escola ideal e o tipo de aluno, pois quando os sujeitos envolvidos na pesquisa refletiam sobre a escola dos sonhos: democrática e participativa, imediatamente a vinculavam aos alunos, numa referência implícita de que a escola existe para/pelo educando.

Os alunos do noturno (AN) explicitam que a escola ideal seria aquela em que **todos ajudassem a cuidar, [...] seria uma escola modelo (AN6), seria ainda uma escola bem limpa, bem organizada (AN8) e especialmente que tenha condições de dar um estudo [...] com a participação maior dos pais e alunos principalmente (AN7)**. Tais concepções são reforçadas nas falas de todos os demais alunos. Cada um espera que o espaço da escola seja um espaço organizado para atender as necessidades dos educandos, com salas adequadas, com pátio bem limpo, quadras esportivas e demais dependências bem estruturadas. Sabe-se, porém, que muitas vezes as escolas públicas apresentam precárias condições estruturais, com salas e mobiliários sucateados, enfrentam a falta de materiais tecnológicos como computadores, copiadoras, impressoras e ainda se deparam com realidades como carência de espaços para práticas esportivas em quadras próprias para jogos ou exercícios ou mesmo ginásios cobertos. Tal realidade demonstra que as escolas públicas carecem de maior atenção e investimentos por parte dos governos, para sua revitalização e adequação estrutural.

As manifestações convergem para a compreensão que Paro apresenta:

é bem verdade que a situação de calamidade – sem paralelo na história do país – em que se encontra hoje a escola pública exige movimentos de pressão em todos os níveis e instâncias da sociedade civil. Por isso, quando se reivindica um espaço de participação na unidade escolar, está-se considerando apenas uma dessas instâncias ou níveis. Parece-me, todavia, imprescindível que a participação aí se dê. Sem ela não se fará uma escola verdadeiramente universal e de boa qualidade no Brasil (1997, p. 17).

Questionados sobre o tipo de aluno que comporta, nesta concepção de escola *modelo*, respondem que é necessário que os alunos aprendam a **compartilhar idéias** (AN1), **que sejam mais educados** (AN3), **responsáveis** (AN5), **organizados** (AN9). Numa atitude de auto-reflexão estes educandos, na sua maioria jovens trabalhadores, compreendem que para a construção de uma escola participativa é necessário que o aluno se torne sujeito e assuma suas responsabilidades com o estudo e com sua formação. Reconhecer seus limites, seus direitos e deveres é fundamental para que o aluno cresça enquanto cidadão e assim tenha condições de inserir-se na realidade da escola, contribuindo positivamente para sua transformação.

Os alunos do diurno (AD), quando questionados sobre o tipo de aluno para uma escola democrática e participativa asseguram que deveriam ser **organizados** (AD1), **que fossem responsáveis, dedicassem mais horas ao estudo, respeitassem** (AD2), **deveriam participar mais das aulas e dos projetos** (AD4), que tivessem a consciência de que **os alunos que se esforçam não para tirarem a média, mas para ter um emprego bom, uma família, não se envolverão com as coisas erradas** (AD7). Nas falas deste grupo de alunos, constituídos por adolescentes com idades entre 10 e 15 anos, nota-se a clareza que possuem em relação ao tipo de aluno participativo, que se envolve com o estudo e participa ativamente das atividades desenvolvidas pela escola. Citam a organização como uma das principais características para definir esse aluno, o que fica evidenciado repetidamente em diversas falas. O estudo é visto como condição para alcançar objetivos profissionais/pessoais, como maior qualificação para o mercado de trabalho e para suas vivências além da escola.

Na visão dos pais (PA), a escola dos sonhos deveria ser **mais severa na educação dos alunos** (PA2), que os estudantes **sentissem vontade de ir à escola** (PA4), que a escola estivesse atenta para o caso de os alunos apresentarem **algum problema de saúde, ou no estudo e ajudar a resolver este problema com os pais** (PA5) e ainda manifestam a idéia de que **a escola é o segundo lar, que tivesse um acolhimento** (PA9). Os pais esperam que a escola cobre de seus filhos/alunos disciplina, respeito e responsabilidade com os estudos, porém, esta cobrança deve ser

equilibrada e não se resumir apenas às imposições de ordem *castradora* ou limitadora, mas, como escola atenta às dificuldades dos alunos, sejam elas de natureza mais específica de saúde ou psicológicas ou mesmo de natureza pedagógica, que busque a integração com os pais para a resolução destes entraves que dificultam o sucesso escolar e assim sendo, os alunos criarão laços de estreitamento com a escola e sentirão vontade de estar nela e participar das atividades.

Ao responderem a primeira questão sobre o tipo de aluno para uma escola pública *modelo*, os pais expõem suas idéias argumentando que o ideal seria que os educandos *viessessem* [para a escola] *com o objetivo de estudar, pois aquele aluno que sabe que a escola é para estudar, com certeza vai ser um aluno inteligente e educado* (PA4), *que os alunos venham para a escola, que respeitem professores e colegas e se fizer alguma coisa errada que peçam desculpas, que peçam licença para falar* (PA5), *para o aluno seria fundamental educação, respeito, boas maneiras. Preconceito não pode existir, tinha que acabar com isso, porque hoje na escola existe o preconceito e o racismo* (PA6), *os alunos seriam mais responsáveis, mais atentos nas matérias, prestar atenção ter mais diálogo uns com os outros* (PA8).

Santos, ao analisar a perspectiva da igualdade e diferença entre os sujeitos, tem clareza de que:

o multiculturalismo progressista supõe que o princípio da igualdade seja utilizado de par com o princípio do reconhecimento da diferença. A hermenêutica diatópica pressupõe a aceitação do seguinte imperativo transcultural: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (2003, p.458).

De modo geral observa-se a preocupação dos pais com a educação dos filhos, sendo que esta se daria eficazmente através do respeito aos outros, das atitudes de boas maneiras e nas relações que o filho/aluno consegue estabelecer com os outros, sempre

reconhecendo as faltas, e sendo responsável pelo seu próprio crescimento. A distinção feita por um dos pais sobre a questão do preconceito e racismo no ambiente escolar também evidencia que os pais estão conscientes de que a escola é também o lugar das diferenças, porém estas devem ser respeitadas por todos. O diálogo, como fonte de entendimento, propicia o desenvolvimento da aprendizagem, assim os pais apostam nesta prática como uma das medidas para se aprimorar o ensino e aprendizagem escolar.

O grupo focal dos professores (PR), reunidos na segunda sessão de discussão argumentam que *na escola ideal, em primeiro lugar, deve haver o respeito. Dentro da escola não se consegue desenvolver o que se quer porque não sabem se respeitar, há desentendimentos* (PR1), em contrapartida, vêm a escola como um espaço *onde os alunos sintam prazer* (PR2) e que possibilita a *busca de uma mudança social através da educação, sair de uma posição inferior para outra* (PR2).

Essa necessidade de a escola ter incorporado a concepção democrática e transformadora encontra ressonância na afirmação de Paro:

vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras (1997, p. 12).

Os alunos, na visão dos mestres deverão ser *em primeiro lugar, seres pensantes* (PR8), *mais responsáveis pelo conhecimento e pela aprendizagem* (PR2), *devem ser mais motivados para a aprendizagem* (PR4), *ter vontade de vencer, querer lutar, são muito acomodados, precisam se desafiar. Falta motivação* (PR7). Estas concepções foram confirmadas pelos outros educadores que

participaram deste Grupo Focal. Em geral, todos entendem que falta aos educandos interesse e vontade de aprender. Quando detectam esta realidade, os educadores vislumbram a necessidade do aluno em desafiar-se para os novos conhecimentos, interagindo e construindo sua própria aprendizagem. Desenvolver a capacidade de pensar e de investigar é, pois tarefa a ser assumida pela escola, para que os alunos passem de fato se tornarem sujeitos críticos, não acomodados e capazes de vencer por seus esforços, superando suas limitações e as imposições com que se defrontarão ao longo de suas vidas.

5.2.2 Concepções dos atores educacionais sobre o tipo de professor para atuar num contexto escolar democrático e participativo

Na escola dos sonhos, os educadores desempenham um papel fundamental, juntamente com os demais atores educacionais. Em relação ao tipo de professores ideais para atuar numa escola democrática e participativa, os alunos do noturno (AN) confirmam que é necessário que estes tenham **bom conhecimento para ensinar** (AN1), que não fossem **professores sobrecarregados no trabalho** (AN2), que **acompanham os alunos em qualquer tipo de trabalho e que participem de reuniões** (AN3), que fossem **menos rígidos, não tão gritões e deveriam explicar melhor a matéria** (AN4), explicitam ainda o desejo que os educadores pudessem **dar aulas com amor ao trabalho, com dedicação, mais amor pelas pessoas** (AN8).

Diversas falas de alunos manifestaram estas opiniões anteriormente apresentadas, mas destaca-se a necessidade que os educandos manifestam de terem educadores preparados para o exercício docente, como motivadores de aprendizagens e principalmente como seres humanos capazes de aproximarem-se de seus alunos e travarem com eles vínculos de aprendizagens. Tornam claro também o desejo de que seus educadores sejam mais compreensíveis e afetivos. Um ambiente de respeito e de afetividade poderá proporcionar a inclusão dos educandos.

As relações de poder que são estabelecidas na dinâmica da escola e nas inter-relações entre professores e alunos necessitam ser repensadas, de modo a tornar o político mais pedagógico, conforme assevera Giroux:

tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (1977, p. 163).

Na concepção dos alunos do diurno (AD), os professores *deveriam ser mais exigentes e ajudar aos outros, interagirem mais com os alunos, serem mais companheiros* (AD8). Ainda destacam que seus mestres *deveriam ter mais paciência, que dessem atividades diferentes, não só copiar e responder como às vezes nos fazemos* (AD3). Em relação à atuação docente, destacam que os professores *deveriam ser mais pacientes, explicando mais vezes até o aluno entender [o conteúdo], seriam mais legais, assim qualquer coisa eles ficam mandando para o diretor, mandando bilhetes, não conversam com o aluno para entender as regras da escola, deveriam conversar com o aluno, compreender o aluno* (AD6).

É possível perceber nas falas dos alunos um forte apelo para que seus professores aproximem-se do mundo do adolescente, buscando compreendê-los. Eles desejam ver seus mestres como amigos, como pessoas próximas, que saibam escutá-los e que sejam pacientes com suas limitações de aprendizagem. O diálogo entre educador e educando é citado como possibilidade de resolução dos conflitos que possam existir no espaço da sala de aula. A postura de encaminhamento à direção de “qualquer coisa” que o aluno faça errado é criticada. Ao tecer esta crítica aos professores, o aluno está explicitando que aposta no diálogo como fonte de entendimento.

Os pais (PA) em suas discussões ponderam que o professor tinha que dar mais apoio, ensinar, pois vive da profissão dele, que fosse qualificado para a função que vai exercer (PA1), que os educadores fossem mais amigos e criativos com os alunos dentro da sala de aula (PA3), para a escola dos sonhos funcionar, os professores deveriam ser enérgicos quando tem que ser, mas em primeiro lugar amigos dos alunos, com aquele professor amigo eles [alunos] vão se abrir mais, ele ganha o respeito, vai melhorar tudo na escola (PA4), numa complementação a esta idéia outros pais destacam que os professores teriam que ter mais autoridade, mas ao mesmo tempo carinho, amor pelos alunos, os professores hoje em dia não tem mais autoridade, os alunos às vezes não respeitam (PA5) e que os educadores tinham que ter mais disponibilidade, ser mais amigos, não enérgicos demais e nem liberais demais (PA6). Estas visões em torno da figura do professor ideal se complementam entre si, e de modo geral, os pais estão apostando na aproximação necessária entre educador e educando e vêem, muitas vezes, o educador se afastando do educando pelas constantes exigências e pela falta de “carinho e amor pelos alunos”. Ressaltam que é importante a cobrança de estudos, a imposição de limites e de normas de disciplina, mas querem, sobretudo, que o professor tenha um olhar mais humano sobre os alunos, pois se isto acontecer os desentendimentos e os encaminhamentos serão mais facilmente resolvidos na escola.

No Grupo Focal de professores (PR) é procedida a auto-análise de cada profissional que atua no meio educacional. Pensar no tipo ideal de professor para atuar no contexto de uma escola mais democrática e participativa exige o re-pensar de sua própria ação. Assim é visto como um desafio para cada um o preparo para motivar, pois nem todos conseguem estar mais preparados para atuar com esses alunos que cada vez vêm com mais dificuldades (PR2), é imprescindível que os educadores sejam mais desafiadores (PR4), e que saibam fazer com que o aluno saiba pensar e também é importante aos professores acompanhar as novas tecnologias (PR8). Destaca-se também a opinião que da mesma forma que os alunos devem ter respeito, os professores também devem ter (PR1), sendo que

estes devem pautar a sua ação **em princípios: o que eu quero para o aluno, para a família? Como vou chegar lá? Que tipo de sociedade? É importante inserir-se na realidade do aluno (PR3).**

Os educadores têm consciência que de precisam estar preparados para desenvolverem a contento sua ação pedagógica. Este preparo inclui motivação e busca de novas formas de ensinar, com metodologias e uso de tecnologias adequadas e eficazes de acordo com o contexto de seus alunos. Ser mais desafiador em sua tarefa de educar propicia incluir-se neste ato. Não é possível que os educadores consigam desafiar o aluno para as muitas aprendizagens, se eles próprios não sentem-se desafiado a pesquisar, a buscar o conhecimento e a rever seus próprios conceitos. As vivências dos professores devem estar pautadas em princípios que norteiam suas ações educativas. A definição de conteúdos significativos e de metodologias coerentes prioritariamente deve ser balizada pela realidade do educando. É importante que o educador sempre tenha presente quem é seu aluno, que tipo de família ele tem e que sociedade pretende ajudar a construir.

5.2.3 A contribuição dos pais no imaginário da comunidade educativa

A discussão com os alunos do noturno (AN) sobre o tipo de pais ideais para a consolidação de uma escola com um foco democrático e participativo, favorece uma análise mais próxima da realidade, pois muitos destes alunos, estudantes do ensino noturno, são pais e têm seus filhos matriculados na mesma escola objeto deste estudo. A princípio, solicitou-se que as manifestações e falas fossem oriundas de seu contexto como alunos, no entanto observou-se uma certa dificuldade neste aspecto, pois tornou-se difícil o pai/aluno despir-se de sua dupla função. Os alunos consideram que os pais **tinham que pegar junto, não afrouxar, não serem tão passivos, tinham que ser mais radicais, cobrar mais (AN2), mas sempre respeitando os filhos (AN1).** Além disso, a função dos pais é assim definida: **acompanhar os filhos em qualquer tipo de trabalho, participar das reuniões (AN3), vir freqüentemente à escola para**

saber como os filhos estão, se estão bem ou mal, se está tudo certinho, para ver se melhoram mais (AN4), para ver se as crianças estão progredindo ou não (AN6).

Os pais têm o dever de acompanhar o desempenho escolar dos filhos, e a integrar-se com a escola na tarefa de educar. A questão-chave do chamamento à participação é posta por López:

quando os pais se sentem especialmente chamados a participar, digamos, a preocupar-se com a escola? Quando surge uma situação que afeta diretamente seus filhos. Pedir explicações sobre notas, solicitar a coordenação de atuações para superar dificuldades, decidir sobre possíveis escolhas, etc. são exemplos concretos de participação mais individual. Certamente, tal participação é legítima e necessária, mas não pode ser única se realmente desejamos a melhora geral do sistema e o proveito de toda a sociedade (2002, p. 80-81).

As ações participativas de pais no contexto da escola pública gera aproximação e apropriação deste importante espaço que é o da representatividade e da busca de autonomia para o fortalecimento da instituição educacional. Não se espera que a inserção dos pais no meio educativo se dê apenas nos aspectos de acompanhamento dos progressos ou fracassos escolares dos filhos, mas que se amplie para o contexto maior da escola, no que diz respeito a sua organização e definição do papel social da escola, assim, é possível que a ação também transpasse os limites escolares e ecoe no âmbito maior da própria sociedade.

Os alunos do diurno (AD) esperam que os pais **participem sempre, querendo saber se estão indo bem ou não [os filhos/alunos], conversando com os professores (AD2) e especialmente deveriam dar mais opiniões nos projetos (AD4), em reuniões serem colaboradores, ouvir mais (AD5), e, ainda esperam que seus genitores possam interagir mais nas programações do colégio, estão muito afastados, não participam da escola (AD8).** Tais afirmações possibilitam a

análise sobre as perspectivas de jovens sobre o papel dos pais no que diz respeito ao acompanhamento de suas vidas e no envolvimento com a escola.

Uma das falas explicita bem este dilema por que passam muitos estudantes: *acho que os pais deveriam vir mais no colégio. Os meus, como trabalham o dia inteiro não têm muito tempo para isso. Eles mal perguntam como estou na aula, nas provas, tudo. Acho que deveriam participar mais. Se quiserem arrumam um tempo para isso [...] os alunos sentem mais firmeza quando os pais estão por perto, para falar e dar opiniões* (AD7). O compromisso dos pais com o bem estar dos filhos é sentido também na escola, quando aqueles procuram dedicar um tempo, mesmo que as obrigações de trabalho e de manutenção do lar sejam muitas, ao cuidado destes e ao envolvimento com a aprendizagem. A responsabilidade pela educação dos filhos não é somente da escola, mas deve ser partilhada com a família, sendo que isto fortalece a dinâmica do processo ensino-aprendizagem e gera confiança por parte dos educandos.

A auto-reflexão, oportunizada no grupo focal dos pais (PA), constituiu-se num momento importante de repensar a atuação destes que são responsáveis, tanto legal quanto moralmente pelos filhos. Já no início da interlocução tem-se a clareza de que *o pai ideal participaria em tudo, se tem uma reunião, se o professor ou o diretor precisa vai lá ajudar. Falta aos pais começar a re-educar-se* (PA1). Esta re-educação mencionada revela que os pais sabem que muitas vezes deixam a desejar quando o assunto é participação na vida escolar dos filhos. Ter consciência de um ato falho é um primeiro passo para buscar a mudança. A afirmação de que *aos pais precisam se re-educar para poder exigir do filho a educação* (PA6), permite verificar que os pais devem rever seus conceitos, suas práticas e intenções para assim poderem educar pelo exemplo. No caso dos pais, é necessário ainda que procurem *dar mais limites aos filhos, pois na escola eles têm que ter limites* (PA5).

De modo geral manifestam que os pais ideais, para a consolidação de uma escola participativa, seriam aqueles que fossem *participativos em todas as atividades da escola, que se preocupam com as atividades dos filhos* (PA4), deveriam também *ir à escola olhar o que os filhos estão fazendo, ver as companhias dos filhos,*

porque muitas vezes a companhia leva para o mau caminho (PA5), e especialmente **respeitar o filho** (PA7). O respeito ao outro é condição básica para que as trocas de informações, de conhecimentos e de vivências de valores humanos aconteça de fato. Respeitar o filho, acompanhando-o em suas limitações, suas necessidades de afeto, de compreensão e de estímulos, bem como em seus desafios cotidianos de superação torna menos fatigante a tarefa de educar e de re-educar-se para o crescimento coletivo e socializador.

Os professores (PR) salientam que os pais **deveriam cobrar da mesma maneira que os professores** (PR1), sendo **motivadores da aprendizagem, acompanhar mais, pois tem um resultado positivo** (PR2), ainda é importante que passem a **acreditar mais que eles [filhos] têm condições** (PR3) e assim procurem **ser mais comprometidos com a educação dos filhos** (PR4). Quando os pais motivam seus filhos os resultados tendem a se mostrar mais positivos em termos dos resultados da aprendizagem, pois acreditando no potencial dos filhos, os pais demonstrarão mais confiança e conseqüentemente a auto-estima dos filhos/alunos será afetada positivamente. Os estímulos à aprendizagem são importantíssimos para que o processo, em seu desenvolvimento e os resultados sejam plenamente satisfatórios.

Num momento de desabafo, alguns educadores assim posicionam-se: **Os pais vêm de outra geração. Os pais devem estar sem tempo mesmo para os filhos. Geralmente só vêm os filhos à noite. Os pais estão passando suas responsabilidades aos outros. Os pais precisam comparecer também** (PR8). Concordando com este posicionamento outro professor comenta que **a grande desculpa é a falta de tempo [...] os pais que acompanham a criança é diferente. Os pais precisam cobrar os valores, o que não pode, não deve ser permitido** (PR6), e ainda a afirmação de que os pais podem incentivar seus filhos, como **cobrar e comemorar, cobrar resultados, que estudem, mas quando vem os resultados dizem: parabéns meu filho** (PR7).

5.2.4 Delimitação de projetos, conteúdos e fazeres pedagógicos mais significativos a serem inseridos na escola dos sonhos

A definição dos conteúdos, de projetos e ações pedagógicas por muito tempo foi exclusividade dos professores. No entanto, ao assumir uma postura participativa, a escola não pode ignorar que tanto alunos como pais têm importante papel na definição daquilo que é trabalhado no cotidiano da escola. A definição da linha de ação, de temas de estudos, de metodologias mais adequadas necessariamente deve passar pela discussão coletiva, quando da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e dos Planos de Estudos. Os professores, como especialistas, sabem melhor que ninguém o que é de fato importante para ser trabalhado com seus alunos, mas ainda assim, precisam ouvi-los, em seus interesses e seus dilemas, característicos de cada idade. Os alunos têm muito a contribuir na definição dos projetos escolares, e os pais, como responsáveis devem também opinar e envolver-se, na medida do possível com os projetos desenvolvidos na escola.

Em cada Grupo Focal a seguinte questão foi posta em pauta para discussão: Quais seriam os projetos, conteúdos e fazeres pedagógicos mais significativos a serem inseridos nesta escola ideal? Todas as indicações ou sugestões propostas pelos sujeitos da pesquisa são muito interessantes, sendo oportuna a consideração de que a expectativa de todos é por um currículo escolar aberto, que contemple não só conteúdos ou conhecimentos de determinadas áreas, mas que torne possível a inclusão de assuntos do cotidiano, com projetos mais amplos de desenvolvimento de habilidades e interesses dos educandos. Nas opiniões dos alunos do noturno (AN) a escola deveria oportunizar o desenvolvimento de *cursos de informática, de beleza, de saúde (AN4), deveria também orientar mais sobre família, sexualidade (AN7), ter mais palestras sobre espiritualidade, levar junto o lado espiritual, se a parte espiritual está muito em baixo, as coisas não vão muito bem (AN8).*

Para os alunos do diurno (AD), a escola deveria oportunizar projetos como *de horta escolar, a criação de uma rádio e jornal escolar (AD1), poderia ter uma aula com pais e alunos, deveria ter teatro, para organização dos alunos fora*

da sala de aula, com ensaios, decorar textos, figurinos, os alunos teriam esta preocupação, seria legal (AD2), sugerem também feira de ciências ou do conhecimento (AD6), conteúdos que envolvam a preocupação e cuidado com o meio ambiente (AD7), cursos de idiomas, como por exemplo, espanhol (AD4).

Os pais (PA) sugerem que a escola procure desenvolver cursos onde os alunos aprendessem a cuidar da escola que é patrimônio da comunidade (PA3), cursos de qualificação, trabalhar mais em cima do comportamento, relações humanas (PA2), também sugerem aulas de teatro, porque desenvolve o aluno, eles não querem ler, e o teatro desinibe eles, desenvolve muito (PA4), deveria ser trabalhado aulas de boas maneiras uma vez por semana, para que eles [alunos] se respeitem mais. Em casa se ensina, mas deveria continuar na escola (PA5), ainda citam, além das aulas de teatro, idioma, para eles perderem a timidez (PA6), dança, esportes e jogos são importantes porque a criança participa mais, com mais vontade (PA7), um coral de alunos (PA8), recreação para os pais, gincanas e cursos profissionalizantes para que ele saia [da escola] e já tenha uma profissão (PA9).

Nota-se a preocupação dos pais em relação à instrumentalização dos filhos, para que aprendam um ofício, algo com que possam atuar na vida profissional, mais tarde, fora da escola. Vários pais citaram a oferta de oficinas ou cursos de capacitação como uma sugestão para a escola. Esta concepção, oriunda de um contexto vivido pelos próprios pais, quando foram estudantes, onde a escola preparava para o trabalho, através de aulas de técnicas comerciais, agrícolas, industriais ou mesmo de gerência do lar. A base legal da revogada Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.961/71, citava, já em sua artigo 1º como objetivo geral para o ensino de 1º e 2º graus era “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Os pais, originários deste contexto de formação argumentam que esta seria uma forma de aproximar os alunos do mercado de trabalho, não observando que o objetivo atual da educação básica, exposto no artigo 22 da LDB 9.394/96 é o de “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Esta diferença entre a *qualificação para o trabalho* e a *oferta de meios para que os educandos possam futuramente desenvolver sua formação para o trabalho e acadêmica*, não foi plenamente assimilada pelos pais.

Os professores (PR) consideram como prioritário o desenvolvimento de projetos que envolvam a *afetividade, porque no momento em que temos afetividade, com certeza vai haver mais respeito e gosto pelo que estamos fazendo* (PR1), além disso, a escola deveria *oportunizar projetos de dança, que contribuem muito para a interdisciplinaridade. Tem que ter mais integração dos conteúdos com os projetos* (PR2), os conteúdos devem ser trabalhados *de acordo com a realidade da escola, que tenham utilidade para o aluno, com projetos e oficinas* (PR4), *leitura e poesia, com concurso interno de trabalhos deles [alunos], se eles souberem se expressar serão vencedores* (PR5), diferentes atividades, até mesmo *música, oficinas de diversos temas como adolescência* (PR8), *teatro* (PR6), enfim *projetos úteis para a vida, como relações humanas de modo a prepará-los para serem comunicativos, para trabalhar em equipe, e serem tolerantes* (PR7).

O trabalho com projetos de interesse dos alunos, com temas comuns e característicos a cada faixa etária é relevante para que sejam atingidos os objetivos educacionais. Quando a busca do conhecimento parte da realidade e do interesse dos próprios alunos os resultados serão mais significativos.

5.2.5 Compreensões da comunidade escolar sobre que tipo de cidadão a escola democrática e participativa poderá projetar

A definição do tipo de cidadão a ser projetado pela escola ideal exige dos atores educacionais envolvidos neste estudo uma olhar retrospectivo sobre todas as questões anteriores, pois o cidadão será fruto da interação entre família, escola e no âmbito desta última é fruto também das inter-relações que ocorrem entre os elementos que coexistem no contexto da escola.

A escola, respeitando os níveis de maturação em que a criança se encontra, deve organizar seu currículo, horários e disciplinas de modo que o educando possa avançar sem traumas de um estágio para outro, crescendo e se constituindo como um cidadão apto a compreender e interpretar o mundo, utilizando seu conhecimento para transformar e agir sobre sua realidade sócio-histórica.

O grupo de alunos do noturno (AN), consideram que o cidadão que sai da escola participativa e democrática será *honesto e trabalhador (AN1)*, capaz de *encarar a realidade (AN2)*, *educado, com diversidade de trabalho (AN4)*, *responsável e qualificado e satisfeito com as oportunidades que teve (AN7)*, *um cidadão consciente, respeitoso e pronto para a vida (AN8)* e *com um futuro melhor (AN9)*.

No grupo de alunos do diurno (AD), as interlocuções apontam como ideal de cidadão *uma pessoa boa, com muitas responsabilidades e respeito pela comunidade, que pensasse no futuro (AD2)*, *seria ainda um sujeito organizado para enfrentar os problemas da vida (AD3)*, *teria mais oportunidades de ter um serviço bom, seria uma pessoa dedicada (AD4)*, *interessada pelo trabalho, não ficariam bagunçando, mas fazendo o que é certo (AD6)*, *seria uma pessoa honesta que se esforça para ter o melhor na família e no trabalho, que ame, respeite e que tenha condições de educar uma outra pessoa, porque com*

certeza vai ter filhos e como é que um pai vai dar exemplo bom para o filho (AD7), seriam pessoas preparadas para o futuro e socializadas (AD8).

Na visão dos pais (PA), um cidadão oriundo de uma escola democrática e participativa será alguém que se dedica a estudar para poder construir, participar, ajudar o próximo (PA1), para sair da escola com a mente aberta para construir algo, saber o que fazer, seria um cidadão exemplar (PA2), preparado para a vida, para a escola e para a comunidade (PA4), seria solidário, mais educado, amigo de todos (PA6), um cidadão consciente do que ele tem que fazer lá fora, discutir as coisa, não ter medo de nada, ser preparado (PA8).

Os professores (PR) concordam que um cidadão ideal será aquele que vai poder aplicar lá fora [na sociedade] o que aprendeu (PR2), para que possam socializar o que aprendem, pois muitos alunos têm muitos bloqueios devido à estrutura social e ao medo (PR5). Também citam que será um cidadão responsável que saiba o que é certo e o que é errado (PR3), crítico, mas comprometido a dar soluções (PR4), que saiba de suas capacidades, com possibilidade de aproveitar muito mais suas capacidades (PR5), de forma responsável, solidária e consciente (PR6) e especialmente sendo comunicativo, que tenha opiniões (PR7).

RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS E PARTICIPATIVAS NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES CONCLUSIVAS

No processo de finalização deste trabalho não se pode afirmar verdades consideradas como resultados conclusivos, pelo contrário, o leque de possibilidades de discussão abre-se cada vez mais a cada olhar sobre o a bibliografia consultada e especialmente sobre o material coletado para a análise ora realizada.

O teor das discussões emanadas dos Grupos Focais e posteriormente analisadas pela metodologia de Análise de Conteúdos favorece a compreensão dos relacionamentos hoje existentes na escola pública. Da interação entre vivências e do imaginário dos professores, alunos e pais possivelmente se caminhará na consecução de objetivos plausíveis de construção de uma educação voltada para a prática da emancipação, da maioria e da autonomia dos cidadãos.

É extremamente importante reafirmar o papel da escola no processo de constituição de sujeitos autônomos que sejam capazes de refletir sobre sua condição de inacabamento enquanto seres humanos, conforme a concepção freireana, a qual tomou-se como uma das fontes balizadoras desta pesquisa.

A condição de inacabamento ou inconclusão é própria da natureza do homem (FREIRE, 1996, p.21). É possível os seres humanos a percepção e a consciência de que não estão prontos, a partir deste prisma, tem-se a clareza de que necessitam a cada dia buscar sua identidade humana, pessoal e coletiva, pautada nas relações com os outros e com o meio onde estabelece sua construção histórica. Assim sendo, pode-se ultrapassar os limites condicionantes e passar à percepção e identificação de aspectos básicos referentes à natureza social

do homem²³, que, por ser um ser biológico e social que congrega-se aos demais seres da mesma espécie, interagindo com eles, vivenciando experiências, trocando informações a respeito do cotidiano e se desenvolvendo mentalmente como elemento integrante de um processo sócio-histórico.

As discussões nos grupos de pais, alunos e professores trouxeram à tona compreensões que estão marcadas essencialmente pelo cotidiano e pelas capacidades interpretativas da realidade em que se situam os atores educativos. As falas, por vezes limitadas e com poucas expressões figurativas sobre o tema investigado, aos poucos foram sendo lapidadas e percebeu-se uma apropriação do tema da escola pública em seu contexto participativo e democrático, na medida do envolvimento dos integrantes dos Grupos Focais. Desta percepção é possível depreendermos que a aproximação dos atores educacionais é fundamental para que a escola pública possa ser discutida. Ora, não se pode falar em gestão democrática e participativa num contexto onde os próprios sujeitos inseridos na escola não dão conta de expressar aquilo que pensam, suas compreensões e suas opiniões de modo conciso e coerente.

Por outro lado, vencidos os primeiros entraves da ação dialógica, as concepções tornaram-se carregadas de significados. Cada fala ou expressão possibilitaria complexas observações e intervenções, mas, optou-se por apresentá-las neste trabalho, agrupando os principais conceitos de modo a favorecer a compreensão da temática em estudo e, nestas considerações finais espera-se tecer abordagens interpretativas oriundas dos diversos ângulos de análise e das visualizações do pesquisador sobre a totalidade das discussões realizadas.

Há um conjunto importantíssimo de questionamentos a ser desvelado, antes de buscar-se um aprofundamento da compreensão do que é educação: devemos, primeiro, compreender o homem. A questão fundamental é: quem sou eu? De onde venho? Para onde vou? É imprescindível o conhecimento do ser humano como um “ser dinâmico”, que pode “definir sua vida”, como um “ser livre”, um “ser de diálogo”, um “ser

²³ É importante mencionar a contribuição de Lev Vygotsky para a reflexão sobre o papel da escola e da educação na construção do cidadão, pois sua investigação centra-se na natureza social do homem que, inserido numa determinada cultura e num tempo histórico, terá o seu desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades condicionados a este meio. As relações entre os sujeitos deste meio é que constituirão o homem enquanto sujeito histórico. O homem se transforma e é transformado através de suas trocas de experiências, sendo possível, a partir deste pressuposto vygotskyano, considerar que o biológico e o social exercem influências no processo de apropriação e desenvolvimento das capacidades intelectuais do ser humano.

incompleto” e um “ser criador” (ROSSATO, 2002, p. 89-90). Estas perspectivas de compreensão do homem apontam para um ser complexo, inquieto e ávido por novas descobertas e conhecimentos.

Diante deste amplo espectro de possibilidades de esclarecimentos em torno do homem surge mais uma questão desafiadora: que educação dará conta de responder aos anseios, expectativas e necessidades de saberes do ser humano, nos tempos atuais?

Certamente uma educação bancária, tradicional, carregada de conceitualizações e condicionante estará fadada ao fracasso e ao insucesso em seu intento de educar. Urge o pensar educação na possibilidade de libertação, de modo que ela, mudando as velhas e antiquadas formas e práticas, avance na construção do homem e da sociedade.

A inserção da perspectiva de uma educação libertadora no contexto das vivências e dos relacionamentos humanos é um passo fundamental para que o ato pedagógico seja melhor definido dentro de preceitos de qualidade educacional que conduzam ao engrandecimento do homem, em todas as suas ações e intentos. Certamente que a educação que promove libertação, deve ser vivida na perspectiva de “uma Pedagogia dos oprimidos, para que todos os homens se coloquem em processo de libertação, processo intencionado pela formação cultural como força de oposição à dominação” (MARQUES, 1990, p. 110).

Frente ao exposto, esta pesquisa buscou, mesmo que de modo particular, conhecer um pouco do que se passa nos pensamentos e percepções de atores educacionais em relação aos processos participativos que favorecem a prática democrática e libertadora. Ouvi-los foi uma experiência por demais humanizadora e enriquecedora e, neste processo de escuta-reflexão-análise foi possível a descoberta do outro, pois, “no outro eu sou e me faço no outro; o outro é a minha possibilidade de ser. A alteridade me constitui como ser na relação permanente, pois descobre o outro reciprocamente; o outro torna possível a palavra (ROSSATO, 2002, p. 90).

Para tornar viável a prática de gestão democrática na escola pública é necessário que os sujeitos educacionais tenham condições de posicionar-se frente aos dilemas, entraves e possibilidades dessa construção, que tem suas bases na esfera participativa e dialógica. Os cidadãos, ao assumirem esta postura estarão comprometendo-se com uma formação mais crítica e através de suas ações responsáveis contribuirão decisivamente para a ampliação dos espaços de inserção, de modo a transformá-lo.

No processo dialógico situa-se uma das mais importantes possibilidades de vivência democrática. Ouvir o outro, em suas necessidades, em suas incertezas ou em suas idéias contributivas gera aproximação entre os atores educacionais – pais, alunos e professores e a própria escola. Das discussões coletivas, do planejar ações comuns e do envolver-se na execução do anteriormente pensado emergem os princípios que definem a escola realmente democrática e participativa.

Ainda que nas discussões teóricas muito se mencione o ideal de escola democrática e participativa, a prática, muitas vezes caminha em sentido contrário. Questiona-se: quantos são os pais que realmente envolvem-se nas discussões dos rumos da escola pública? Seriam por acaso aqueles que fazem parte da diretoria dos núcleos de Círculos de Pais e Mestres, escolhidos como representantes da classe? Em que situações os alunos têm oportunidade de dar voz aos seus pensamentos sobre educação, ensino, aprendizagem, conteúdos e metodologias aplicadas na escola? Será que são ouvidos realmente ou apenas há momentos ocasionais para manifestação e expressão de seus interesses? Quando e quanto os professores ajudam a pensar e definir rumos da escola? Somente quando chamados a opinar, em reuniões conduzidas, para que manifestem apenas o que é do interesse de quem define e pensa a educação em seu lugar ou, em todas as situações pedagógicas ou administrativas/funcionais?

Afinal, quem é o educador da escola pública? Quais suas limitações e suas motivações? Sua práxis é determinada pelo sistema e está a seu serviço ou como perpetuadora ideológica ou comprometida com a educação popular e de caráter libertária, que objetiva a preparação do educando, não apenas para o mercado de trabalho, mas, e principalmente para interagir com o mundo da vida, de modo a transformá-lo. A participação deste sujeito/educador comprometido com a prática de educação libertadora será um marco determinante na nova concepção de gestão da escola pública.

As verbalizações de pais, alunos e professores permitem a reflexão de que estes certamente possuem idéias e concepções extremamente importantes e contributivas para o pensar a escola numa perspectiva democrática. No entanto, a prática participativa precisa, para existir realmente, dar mais espaço para estes sujeitos, que ainda não estão habituados a interferir na gestão da educação e, talvez aí resida a principal dificuldade quando chamados ao diálogo. É preciso de fato oportunizar a participação não apenas em caráter ocasional e idealista, mas na prática cotidiana da escola. Quanto mais participarem e dialogarem com a escola, mais os atores educacionais sentir-se-ão

preparados para interferir e expressarem suas perspectivas em relação aos processos de constituição e fortalecimento da escola pública.

As contribuições dos envolvidos na pesquisa apontam a principal ideia que onde há diálogo, possivelmente, há também, participação. Neste sentido, quando a ação dialógica acontece, em uma relação horizontal, há o processo de reconhecimento do outro, efetivando-se a chance de todos terem respeitadas suas identidades e resguardados seus direitos, especialmente o de interferir em todo o processo educacional, e não apenas em parte dele. O olhar de todos é extremamente significativo e compromete mais a causa da educação. Compromissos coletivos são assumidos e a caminhada pela educação pública de qualidade se torna uma missão, não menos árdua, mas mais instigante e favorável ao fortalecimento das relações no âmbito da sociedade.

Os problemas e dilemas, uma vez evidenciados e discutidos pelos grupos que constituem a escola poderão ser solucionados, ou no mínimo amenizados. A postura de diálogo e reflexão sobre as experiências e diferentes formas de ver o conhecimento e o mundo da vida permite que os atores educacionais sintam-se cada vez mais comprometidos com a construção de uma escola cidadã, que ofereça espaços de convivência e de trocas e principalmente de humanização. Destaca-se neste aspecto a ideia apresentada anteriormente da importância do diálogo pedagógico, que ao ser assumido e vivenciado revela o que a incapacidade para a ação comunicativa pode ser reduzida e enfrentada.

A ação comunicativa, uma vez encontrando espaço entre os educadores propicia a auto-reflexão destes agentes educativos tão necessárias para o cumprimento do intento da educação. Educadores não podem ser vistos apenas como especialistas, que, por conhecerem sua área de ação atuam sobre ela de modo impositivo e centralizador de verdades. As relações de poder hoje existentes na escola precisam ser repensadas. O professor como conhecedor de causa, detentor do conhecimento e disseminador de verdades tende a rotular, quantificar, aferir, numa relação do *eu ensino e vocês aprendem*. Quando os pais, na tentativa de aproximação da escola não são percebidos pelos professores como agentes capazes de também ajudar na definição dos objetivos e propósitos educacionais, as relações de poder estarão inviabilizando o exercício participativo. Não é o que se quer nem o que se espera de uma escola democrática. Nela, todos têm direito, são ouvidos, opinam e envolvem-se em todas as etapas do processo ensino aprendizagem, contribuindo assim, na constituição da gestão escolar.

Um dos maiores obstáculos, apontados pela discussão entre os grupos de discussão, para a participação e para a construção de uma escola democrática reside na falta de respeito entre os sujeitos que fazem a escola. Sem respeito, os desentendimentos são constantes, as pessoas sentem-se desestimuladas a contribuir para o fortalecimento da escola. Mas, se a escola for concebida como um ambiente que proporciona prazer, pelas ações que planeja coletivamente, pela sua forma de organização e, principalmente, pelo caráter democrático de suas decisões, os sujeitos educativos – pais, alunos e professores – sentir-se-ão parte de um todo e assim os espaços serão preenchidos com contribuições, idéias inovadoras e, especialmente, com comprometimento com as mudanças.

Diversas manifestações foram repetidas pelos elementos dos grupos tornando possível a constatação de que os educandos e pais esperam que os professores sejam mais preparados para o exercício docente, com conhecimentos necessários e técnicas ou metodologias adequadas para o desenvolvimento de uma boa aprendizagem. A presença do professor em sala de aula, acompanhando e incentivando os alunos também é apontada como uma necessidade para que o ensino ocorra com sucesso. No caso da escola pública são constantes as faltas de professores, ocorrendo casos que o próprio ano letivo fica inviabilizado pela falta de educadores para determinados componentes curriculares. Ainda que estas não sejam a realidade da escola pesquisada, é possível a observação de que se aplica a muitas escolas. Nestes casos é comum uma prática de contratação emergencial para suprir as carências de recursos humanos para o magistério, desqualificando, em muitos casos a continuidade de uma ação pedagógica em longo prazo e o exercício de planejamento contínuo e sistemático.

Ao manifestarem o desejo de que os educadores sejam mais compreensíveis, os educandos e pais falam da afetividade como um elemento importantíssimo para que ocorra a aproximação entre educador, educando e o conhecimento. Um ambiente de respeito e de solidariedade será fruto de uma maior interação e envolvimento afetivo. A dedicação do professor e a tentativa de aproximação da realidade da turma é um passo decisivo para a inclusão dos alunos. Os educadores, muitas vezes atuando em duas ou mais escolas, acabam por ter uma jornada de trabalho exaustiva e que poderá comprometer a eficácia e qualidade do ensino. Os alunos percebem claramente isto, reconhecem que os professores estão sobrecarregados, mas querem e precisam ser respeitados como pessoas, apostam no diálogo como instrumento que qualifica a relação

aluno-professor, não sendo necessária a prática do autoritarismo, com ameaças explícitas ou mesmo veladas, para atingir seu objetivo educacional.

Do processo de análise também é possível depreender que os alunos, através da dedicação aos estudos, definem metas e tecem planos para o futuro, evidenciados pela preocupação manifesta com a qualificação pessoal que propicia condições para a colocação no mercado de trabalho e também a inserção cidadã na família, num plano mais imediato e na sociedade, de modo mais amplo. Destaca-se que tais preocupações com o futuro são manifestas em muitos momentos das discussões, quando não somente os alunos, mas também professores e pais condicionam o desempenho escolar ao sucesso na vida, fora da escola. A educação é percebida como um meio propício à ascensão do indivíduo aos meios de produção, ao capital e ao sucesso em todas as dimensões da vida. Não se pode negar que, umas das tarefas da educação talvez seja a de dar condições para que o homem possa progredir e expandir seus horizontes, tanto de conhecimentos quanto de relacionamentos, e que isto favorece uma maior qualidade de vida, porém, sabe-se que o acesso à educação por si só não é fator condicionante ao sucesso profissional, econômico e financeiro de ninguém.

Pais, alunos e professores também falam dos limites necessários à prática educativa. Ao mencionarem esta questão, explicitam que alunos precisam ser educados para vivenciarem limites, sabendo até onde podem ir e também sendo respeitados em suas necessidades. Os pais devem colocar mais limites aos filhos; os professores poderão contribuir para a discussão dos limites e valores, porém toda ação deverá necessariamente passar pela *peneira* do diálogo, da compreensão e da afetividade para que as relações possam ser estreitadas e os vínculos sejam cada vez mais espontâneos e comprometidos.

Quando manifestam que querem os pais na escola conversando com os professores, os adolescentes estão reafirmando a necessidade do diálogo para o maior entendimento de suas próprias necessidades. A consciência do afastamento existente entre os pais e a escola manifesta pelos educandos deixa claro que é necessária a aproximação entre família e escola para o êxito escolar.

A auto-reflexão em cada grupo permitiu que todos explicitassem também a necessidade da re-educação, de modo que, através deste ato de repensar as práticas, as faltas e os avanços obtidos no decorrer do fazer educativo todos possam ter consciência daquilo que poderão ainda fazer para tornar o processo mais dinâmico e participativo. A

mudança que se espera da educação começa na escola e na família, através de pessoas que, exercendo a cidadania reflexiva, avançam na construção de uma democracia escolar participativa.

Quanto ao currículo escolar, espera-se que este possa atender as necessidades de conhecimento e de formação do caráter de todos os envolvidos na educação. Ou seja, através de um currículo aberto os atores educativos requerem que se introduzam elementos, disciplinas e temáticas mais amplas que ajudem a pensar, que tornem mais coerente o processo ensino-aprendizagem e que favoreçam a construção de ideais de um cidadão voltado para e preocupado em resolver as necessidades sociais de sua época. A responsabilidade da escola nesta construção está em definir que concepção de vida e de sociedade tenciona-se alcançar e, especialmente, que métodos e conteúdos poderão tornar viável a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades de racionalização e de diálogo com a realidade política, profissional e social em todos os setores da vida (LIBÂNEO, 1992, p. 22).

Inúmeras são as possibilidades para a efetivação de uma gestão democrática para a escola pública. Muitas dessas possibilidades foram apontadas pelos atores diretamente envolvidos no processo educativo. Em cada fala, em cada expressão manifesta por pais, alunos e professores sente-se um anseio em buscar mais espaços para de fato se efetivar uma prática participativa. Cada segmento educacional e a própria escola, no conjunto de seus atores e no seu contexto mais amplo de sociedade apostam na construção do cidadão crítico-reflexivo capaz de interagir no seu meio, com autonomia em suas ações, emancipando-se a ponto de cobrar seus direitos, mas também de tomar para si deveres e responsabilidades que serão determinantes para uma prática social libertadora.

As reflexões oriundas deste trabalho investigativo, aliadas às expectativas do pesquisador e aos objetivos propostos quando da delimitação do tema estudado, apontam para um caminho de esperança. Esperança de que a gestão democrática da escola pública alicerçada na participação de toda a comunidade escolar é possível, ainda que a motivação e a idealização de uma escola dos sonhos, – aberta ao diálogo e participação, encontre muitas resistências na sua efetivação prática; é preciso manter vivas as utopias, e delas, partir, assim como um barco que parte do porto, lançando-se em mares nunca antes navegados. *Navegar é preciso.*

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. RJ: Paz e Terra, 1995.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BERGESCH, Karen. *Poder e saber em Michel Foucault*. Série Ensaios e Monografias/EST. São Leopoldo, RS: LCon-Texto Gráfica e Editora, 2000.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Liberalismo e Democracia*. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. 5^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. Coleção Primeiros Passos.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3^a ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. LDB (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.961/71*. Brasília, DF: Senado, 1971. Disponível em: <Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm >. Acesso em: 11 jun. 2007.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 set. 2006.

_____. ECA (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990*. Brasília, DF: Senado, 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 12 set. 2006.

_____. LDB (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 12 set. 2006.

_____. PNE (2001). *Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001*. Brasília, DF: Senado, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em: 12 set. 2006.

_____. IBGE (2006). Disponível em:< <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>> Acesso em 02/07/2007.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Considerações sobre a relação entre filosofia e educação*. In FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. (Org) *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo: UPF, 2003.

DALBOSCO, Cláudio Almir; FICKINGER, Hans-Georg. *Maioridade e educação: considerações introdutórias*. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; FICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. UPF, 2005. p. 7-19.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *Educação e escola: uma aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001.

ENGUIITA, Mariano F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA. *Projeto Político-Pedagógico*. Santa Rosa, RS, 2002. Mimeografado.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades*. In Revista Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-176. fev./jun. 2000.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Dimensões da maioria e educação*. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. UPF, 2005. p. 51-69.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 21ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília, 2ª ed: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996. – (Coleção Leitura)

GADAMER, Hans-Georg. *A incapacidade para o diálogo*. In: ALMEIDA, Custódio Luís da Silva (org). *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EdipucRS, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 9ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. *Escola cidadã*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção questões da nossa época; v. 24).

_____. *Escola vivida, escola projetada*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.(a)

_____; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995b.

_____; ROMÃO, José E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS. Produção da Editora UFRGS e do Programa Salto para o Futuro, 2006. (Série Gestão da Escola). DVD.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HOYER, Timo. *Maioridade como objetivo da educação: esboço acerca da história de um problema*. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; FICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. UPF, 2005. p. 23-50.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONE, M. C. *A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde*. Revista Escola Enfermagem. USP. São Paulo, v.35, n.2, p. 115-121, jun. 2001.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3ª ed. ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

LEONEL BRIZOLA. Disponível em: <http://arikah.net/enciclopedia-portuguese/Leonel_Brizola>. Acesso em 20 fev. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Magistério – 2º grau. Série formação do professor).

LÓPEZ, Jaume Sarramona. *Educação na família e na escola: o que é, como se faz*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

LÜCK, Heloísa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006 (a). (Série Cadernos de Gestão).

_____. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006 (b). Série: Cadernos de Gestão.

MAAR, Wolfgang Leo. *Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt*. In: PICCI, Bruno (Org). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994. (Ciências Sociais e educação). p. 61 – 81.

MACHADO, Roberto. *Por uma genealogia do poder*. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 21ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005. p. VII – XXIII.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. *Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global*. In: SILVA, Luiz Heron da (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2ª ed. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ:1998.

MARQUES, Mario Osorio. *Pedagogia, a ciência do educador*. . Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1990.

_____. *Educação / interlocução, aprendizagens / reconstrução de saberes*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996.

_____. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. 3ª ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. (Coleção Mario Osorio Marques; v.4)

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Escola cidadã" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=134>>, Acesso em 22 fev. 2007.

MÜHL, Eldon Henrique. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2003.

_____. *A criança e a educação para a maioria: considerações de Walter Benjamin*. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; FICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. UPF, 2005. p. 297-327.

_____. *Violência, racionalidade instrumental e perspectiva educacional comunicativa*. Passo Fundo: UPF, 2007. Mimeografado.

PARO, Vitor Henrique, *Gestão democrática da escola pública*. Ed. Ática, 1997.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

ROCKEMBACH, Arnildo Laurêncio. *Relacionamento professor aluno nos paradigmas do conhecimento*. In. MARQUES, Mário Osório (Org). *Educação, saberes distintos, entendimento compartilhado*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000 (Coleção trabalhos acadêmico-científicos – Série educação nas ciências). p. 32-48.

_____. Relacionamento alunos-professores na construção do conhecimento. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2003.

ROSSATO, Ricardo. *Século XXI saberes em construção*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2002.

_____; ROSSATO, Ermélio; ROSSATO, Elisiane. *As bases da sociologia*. Santa Maria: Biblos, 2006.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas: Ed. Papirus, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Por uma concepção multicultural dos direitos humanos*. In: _____ (org.) *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Os processos de globalização*. In: _____ (org.) *A Globalização e ciências sociais*. 3ª e. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. *Reinventar la democracia: reinventar el estado*. 1ª. Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2005b.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1991.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Práxis)

SILVA, Tomaz Tadeu. *A escola cidadã no contexto da globalização: um introdução*. In: SILVA, Luiz Heron da (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2ª ed. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ:1998.

VEIGA. Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: VEIGA. Ilma Passos Alencastro (Org). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação e gestão: extraindo significados da base legal*. In: LUCE, Maria Beatriz e MEDEIROS, Isabel Pedroso de, (Org.) *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

WEFFORT, Francisco. *Escola, participação e representação formal*. In: L. Z. da Silva e J. C. de Azevedo (Org.). *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado de projeto de pesquisa

O Comitê de Ética em Pesquisa – UPF, em reunião no dia 27/09/06, analisou o projeto de pesquisa “**O Gestor escolar como mediador das relações de poder no espaço da escola pública**”, registro no CEP 231/2006 do pesquisador **Oséias Santos de Oliveira**.

O projeto tem como objetivo analisar as possibilidades da gestão democrática da escola através da participação da comunidade escolar. Para isto, o pesquisador realizará grupos focais com pais, alunos e professores de uma escola municipal de Santa Rosa- RS. Será oportunizado a cada grupo separadamente o diálogo com o pesquisador e entre pares, na tentativa de investigação do modelo ideal de escola, de conteúdos e fazeres significativos ao cotidiano educacional, de que cidadão a escola deverá buscar a construção, e também indagar sobre as atribuições destes atores sociais no processo de construção da escola pública.

Após a análise o projeto foi considerado relevante e de louvável iniciativa, no entanto, foram apontadas pendências no projeto as quais foram atendidas pelo pesquisador. Em razão de aspectos éticos, a abordagem do problema de pesquisa foi modificada o que levou a um novo título para o projeto: **Gestão democrática da escola pública: a participação da comunidade**. Os direitos fundamentais dos participantes são garantidos no projeto e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do pesquisador e das instituições envolvidas estavam presentes.

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

O pesquisador deverá apresentar relatório a este CEP ao final do estudo.

Situação: PROTOCOLO APROVADO

Passo Fundo, 10 de novembro de 2006.

ANEXO B – Minuta – Professoras colaboradoras – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA, professor da Rede Pública Municipal de Santa Rosa – RS, Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, aluno do Programa de Pós Graduação Strictu Sensu – Mestrado – da Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo – RS, desenvolvo pesquisa na com o seguinte título: **"GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE"**

Gostaria de contar com a sua participação direta na realização desta pesquisa, como **COLABORADORA**, enquanto pedagoga, desenvolvendo função de coordenação pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima.

a) Sua participação se dará no Grupo Focal, que se constitui numa reunião onde os temas de interesse da escola serão debatidos livremente e todos os integrantes poderão expressar suas opiniões. Sua tarefa como colaboradora será a de observar o desenrolar da reunião anotando ocorrências significativas e registrando aspectos das falas que considerar pertinentes a gestão democrática da escola (gestos e outros elementos interessantes), para posterior análise. Em cada encontro uma das professoras deverá estar presente. Sua participação nos dias em que deverá estar presente será combinada antecipadamente.

b) O objetivo geral do Grupo Focal será o de analisar as possibilidades da gestão democrática da escola pública através da participação da comunidade escolar.

c) Os objetivos específicos são:

- Ouvir a comunidade escolar (pais, alunos e professores) em suas expectativas sobre a gestão escolar.
- Investigar se os tipos de discursos (falas) e relações de poder assumidos pelo gestor escolar e pela comunidade escolar numa parceria de gestão participativa estão coerentes com os novos paradigmas educacionais.
- Verificar se a abertura do diálogo permite a manifestação do sentir da comunidade escolar.
- Buscar alternativas de gestão escolar partindo dos novos paradigmas contatados na atualidade.

d) A pesquisa não implicará em nenhuma avaliação, punição ou recriminação aos envolvidos, sendo que os participantes serão livres para participar ou deixar de participar dos encontros sem nenhum prejuízo pessoal. Ao início de cada reunião será feita a combinação do horário de término do encontro, a fim de possibilitar que todos os integrantes do grupo possam participar até o final.

e) Os dados e informações prestadas serão gravadas pelo pesquisador e serão utilizadas na construção de dissertação de Mestrado em Educação na Universidade de Passo Fundo, que após avaliação em Banca Examinadora, poderá ser publicada, em caso de recomendação.

f) A identidade do participante será mantida no anonimato, e as informações prestadas serão mantidas em sigilo, quando da publicação dos resultados da pesquisa. Sendo que, na análise das informações os nomes dos envolvidos serão substituídos por números identificatórios a fim de preservar os participantes.

g) A participação no Grupo Focal trará benefícios a toda comunidade escolar, uma vez que serão discutidas questões relevantes ao contexto da escola pública e suas formas de gestão democrática.

h) Não haverá nenhum custo, pagamento, gasto ou remuneração aos participantes desta pesquisa, sendo que as despesas referentes ao Grupo Focal serão de responsabilidade do pesquisador.

i) Os temas a serem debatidos nos encontros abordarão questões referentes à participação e diálogo no cotidiano escolar e também sobre a organização escolar democrática, com a possibilidade de procedimentos concretos para que a escola torne-se mais participativa. As questões específicas a serem discutidas nos grupos focais serão:

- 1) Como organizar a escola pública para que os agentes nela inseridos possam contribuir para a ampliação deste espaço de ser e saber?
- 2) Que meios e metodologias utilizar para buscar a parceria da comunidade educativa para que todos participem da administração da escola, propondo soluções aos impasses e dificuldades encontrados no decorrer do fazer pedagógico?

j) Sempre que houver dúvidas sobre o processo ou na eventual necessidade de denúncia que envolva esta pesquisa, os participantes poderão entrar em contato através dos seguintes telefones:

- Professor Pesquisador: Oséias Santos de Oliveira: (Residencial): 0xx55-3512-3521 ou (Celular): 0xx55-9997-8279
- Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo: 0xx54-3316-8370
- Professora Colaboradora: Hebe Pietrowski da Mota Pimenta Nazaroff – 0xx55-3512-6845
- Professora Colaboradora: Maria Estér Both dos Santos – 0xx55- 9622-0160

EU,, **PROFESSORA**, lotada na Secretaria Municipal de Educação de Santa Rosa – RS, exercendo atividade técnico-pedagógica (coordenação/orientação educacional) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, localizada no Bairro Sulina, concordo em participar do Grupo Focal que discutirá questões relativas à gestão da escola pública.

NOME DO PARTICIPANTE: _____

ASSINATURA: _____

ANEXO C – Minuta – Professores – termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA, professor da Rede Pública Municipal de Santa Rosa – RS, Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, aluno do Programa de Pós Graduação Strictu Sensu – Mestrado – da Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo – RS, desenvolvo pesquisa na com o seguinte título: "**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE**"

A fim de realizar esta pesquisa gostaria de contar com a sua participação, como **PROFESSOR(A)** da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima.

a) A participação se dará no Grupo Focal, que se constitui numa reunião onde os temas de interesse da escola serão debatidos livremente e todos os integrantes poderão expressar suas opiniões. Estas reuniões serão previamente combinadas e contarão sempre com a presença de uma das professoras colaboradoras nomeadas ao final desta correspondência.

b) O objetivo geral do Grupo Focal será o de analisar as possibilidades da gestão democrática da escola pública através da participação da comunidade escolar.

c) Os objetivos específicos são:

- Ouvir a comunidade escolar (pais, alunos e professores) em suas expectativas sobre a gestão escolar.
- Investigar se os tipos de discursos (falas) e relações de poder assumidos pelo gestor escolar e pela comunidade escolar numa parceria de gestão participativa estão coerentes com os novos paradigmas educacionais.
- Verificar se a abertura do diálogo permite a manifestação do sentir da comunidade escolar.
- Buscar alternativas de gestão escolar partindo dos novos paradigmas contatados na atualidade.

d) A pesquisa não implicará em nenhuma avaliação, punição ou recriminação aos envolvidos, sendo que os participantes serão livres para participar ou deixar de participar dos encontros sem nenhum prejuízo pessoal. Ao início de cada reunião será feita a combinação do horário de término do encontro, a fim de possibilitar que todos os integrantes do grupo possam participar até o final.

e) Os dados e informações prestadas serão gravadas pelo pesquisador e serão utilizadas na construção de dissertação de Mestrado em Educação na Universidade de Passo Fundo, que após avaliação em Banca Examinadora, poderá ser publicada, em caso de recomendação.

f) A identidade do participante será mantida no anonimato, e as informações prestadas serão mantidas em sigilo, quando da publicação dos resultados da pesquisa. Sendo que, na análise das informações os nomes dos envolvidos serão substituídos por números identificatórios a fim de preservar os participantes.

g) A participação no Grupo Focal trará benefícios a toda comunidade escolar, uma vez que serão discutidas questões relevantes ao contexto da escola pública e suas formas de gestão democrática.

h) Não haverá nenhum custo, pagamento, gasto ou remuneração aos participantes desta pesquisa, sendo que as despesas referentes ao Grupo Focal serão de responsabilidade do pesquisador.

i) Os temas a serem debatidos nos encontros abordarão questões referentes à participação e diálogo no cotidiano escolar e também sobre a organização escolar democrática, com a possibilidade de procedimentos concretos para que a escola torne-se mais participativa. As questões específicas a serem discutidas nos grupos focais serão:

1) Como organizar a escola pública para que os agentes nela inseridos possam contribuir para a ampliação deste espaço de ser e saber?

2) Que meios e metodologias utilizar para buscar a parceria da comunidade educativa para que todos participem da administração da escola, propondo soluções aos impasses e dificuldades encontrados no decorrer do fazer pedagógico?

j) Sempre que houver dúvidas sobre o processo ou na eventual necessidade de denúncia que envolva esta pesquisa, os participantes poderão entrar em contato através dos seguintes telefones:

- Professor Pesquisador: Oséias Santos de Oliveira: (Residencial): 0xx55-3512-3521 ou (Celular): 0xx55-9997-8279
- Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo: 0xx54-3316-8370
- Professora Colaboradora: Hebe Pietrowski da Motta Pimenta Nazaroff – 0xx55-3512-6845
- Professora Colaboradora: Maria Estér Both dos Santos – 0xx55- 9622-0160

EU,, **PROFESSOR (A)**, lotado na Secretaria Municipal de Educação de Santa Rosa – RS, no exercício de atividades docentes na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, localizada no Bairro Sulina, concordo em participar do Grupo Focal que discutirá questões relativas à gestão da escola pública.

NOME DO PARTICIPANTE: _____

ASSINATURA: _____

ANEXO D – Minuta – Pais – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA, professor da Rede Pública Municipal de Santa Rosa – RS, Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, aluno do Programa de Pós Graduação Strictu Sensu – Mestrado – da Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo – RS, desenvolvo pesquisa na com o seguinte título: **"GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE"**

A fim de realizar esta pesquisa gostaria de contar com a sua participação, como **PAI/MÃE/RESPONSÁVEL** de alunos matriculado e freqüentando regularmente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima.

a) A participação se dará no Grupo Focal, que se constitui numa reunião onde os temas de interesse da escola serão debatidos livremente e todos os integrantes poderão expressar suas opiniões. Estas reuniões serão previamente combinadas e contarão sempre com a presença de uma das professoras colaboradoras nomeadas ao final desta correspondência.

b) O objetivo geral do Grupo Focal será o de analisar as possibilidades da gestão democrática da escola pública através da participação da comunidade escolar.

c) Os objetivos específicos são:

- Ouvir a comunidade escolar (pais, alunos e professores) em suas expectativas sobre a gestão escolar.
- Investigar se os tipos de discursos (falas) e relações de poder assumidos pelo gestor escolar e pela comunidade escolar numa parceria de gestão participativa estão coerentes com os novos paradigmas educacionais.
- Verificar se a abertura do diálogo permite a manifestação do sentir da comunidade escolar.
- Buscar alternativas de gestão escolar partindo dos novos paradigmas contatados na atualidade.

d) A pesquisa não implicará em nenhuma avaliação, punição ou recriminação aos envolvidos, sendo que os participantes serão livres para participar ou deixar de participar dos encontros sem nenhum prejuízo pessoal. Ao início de cada reunião será feita a combinação do horário de término do encontro, a fim de possibilitar que todos os integrantes do grupo possam participar até o final.

e) Os dados e informações prestadas serão gravadas pelo pesquisador e serão utilizadas na construção de dissertação de Mestrado em Educação na Universidade de Passo Fundo, que após avaliação em Banca Examinadora, poderá ser publicada, em caso de recomendação.

f) A identidade do participante será mantida no anonimato, e as informações prestadas serão mantidas em sigilo, quando da publicação dos resultados da pesquisa. Sendo que, na

análise das informações os nomes dos envolvidos serão substituídos por números identificatórios a fim de preservar os participantes.

g) A participação no Grupo Focal trará benefícios a toda comunidade escolar, uma vez que serão discutidas questões relevantes ao contexto da escola pública e suas formas de gestão democrática.

h) Não haverá nenhum custo, pagamento, gasto ou remuneração aos participantes desta pesquisa, sendo que as despesas referentes ao Grupo Focal serão de responsabilidade do pesquisador.

i) Os temas a serem debatidos nos encontros abordarão questões referentes à participação e diálogo no cotidiano escolar e também sobre a organização escolar democrática, com a possibilidade de procedimentos concretos para que a escola torne-se mais participativa. As questões específicas a serem discutidas nos grupos focais serão:

1) Como organizar a escola pública para que os agentes nela inseridos possam contribuir para a ampliação deste espaço de ser e saber?

2) Que meios e metodologias utilizar para buscar a parceria da comunidade educativa para que todos participem da administração da escola, propondo soluções aos impasses e dificuldades encontrados no decorrer do fazer pedagógico?

j) Sempre que houver dúvidas sobre o processo que envolva esta pesquisa, procurarei esclarecê-las, mas os participantes poderão sempre entrar em contato através dos seguintes telefones:

- Professor Pesquisador: Oséias Santos de Oliveira: (Residencial): 0xx55-3512-3521 ou (Celular): 0xx55-9997-8279
- Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo: 0xx54-3316-8370
- Professora Colaboradora: Hebe Pietrowki da Motta Pimenta Nazaroff – 0xx55-3512-6845
- Professora Colaboradora: Maria Estér Both dos Santos – 0xx55- 9622-0160

EU,
PAI/MÃE/RESPONSÁVEL por aluno (a) devidamente matriculado e com frequência regular na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, localizada no Bairro Sulina, município de Santa Rosa, RS concordo em participar do Grupo Focal que discutirá questões relativas à gestão da escola pública.

NOME DO PARTICIPANTE: _____

ASSINATURA: _____

ANEXO E – Minuta alunos – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA, professor da Rede Pública Municipal de Santa Rosa – RS, Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, aluno do Programa de Pós Graduação Strictu Sensu – Mestrado – da Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo – RS, desenvolvo pesquisa com o seguinte título: **“GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE”**

A fim de realizar esta pesquisa gostaria de contar com a sua participação, como **ALUNO** da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima.

- a) A sua participação se dará no Grupo Focal, que se constitui numa reunião onde os temas de interesse da escola serão debatidos livremente e todos os integrantes poderão expressar suas opiniões. Estas reuniões serão previamente combinadas e contarão sempre com a presença de uma das professoras colaboradoras nomeadas ao final desta correspondência.
- b) O objetivo geral do Grupo Focal será o de analisar as possibilidades da gestão democrática da escola pública através da participação da comunidade escolar.
- c) Os objetivos específicos são:
- Ouvir a comunidade escolar (pais, alunos e professores) em suas expectativas sobre a gestão escolar.
 - Investigar se os tipos de discursos (falas) e relações de poder assumidos pelo gestor escolar e pela comunidade escolar numa parceria de gestão participativa estão coerentes com os novos paradigmas educacionais.
 - Verificar se a abertura do diálogo permite a manifestação do sentir da comunidade escolar.
 - Buscar alternativas de gestão escolar partindo dos novos paradigmas contatados na atualidade.
- d) A pesquisa não implicará em nenhuma avaliação, punição ou recriminação aos envolvidos, sendo que os participantes serão livres para participar ou deixar de participar dos encontros sem nenhum prejuízo pessoal. Ao início de cada reunião será feita a combinação do horário de término do encontro, a fim de possibilitar que todos os integrantes do grupo possam participar até o final.
- e) Os dados e informações prestadas serão gravadas pelo pesquisador e serão utilizadas na construção de dissertação de Mestrado em Educação na Universidade de Passo Fundo, que após avaliação em Banca Examinadora, poderá ser publicada, em caso de recomendação.
- f) A identidade do participante será mantida no anonimato, e as informações prestadas serão mantidas em sigilo, quando da publicação dos resultados da pesquisa. Sendo que, na análise das informações os nomes dos envolvidos serão substituídos por números identificatórios a fim de preservar os participantes.

g) A participação no Grupo Focal trará benefícios a toda comunidade escolar, uma vez que serão discutidas questões relevantes ao contexto da escola pública e suas formas de gestão democrática.

h) Não haverá nenhum custo, pagamento, gasto ou remuneração aos participantes desta pesquisa, sendo que as despesas referentes ao Grupo Focal serão de responsabilidade do pesquisador.

i) Os temas a serem debatidos nos encontros abordarão questões referentes à participação e diálogo no cotidiano escolar e também sobre a organização escolar democrática, com a possibilidade de procedimentos concretos para que a escola torne-se mais participativa. As questões específicas a serem discutidas nos grupos focais serão:

1) Como organizar a escola pública para que os agentes nela inseridos possam contribuir para a ampliação deste espaço de ser e saber?

2) Que meios e metodologias utilizar para buscar a parceria da comunidade educativa para que todos participem da administração da escola, propondo soluções aos impasses e dificuldades encontrados no decorrer do fazer pedagógico?

j) Sempre que houver dúvidas sobre o processo que envolva esta pesquisa, procurarei esclarecê-las, mas os participantes poderão sempre entrar em contato através dos seguintes telefones:

- Professor Pesquisador: Oséias Santos de Oliveira: (Residencial): 0xx55-3512-3521 ou (Celular): 0xx55-9997-8279
- Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo: 0xx54-3316-8370
- Professora Colaboradora: Hebe Pietrowki da Motta Pimenta Nazaroff – 0xx55-3512-6845
- Professora Colaboradora: Maria Estér Both dos Santos – 0xx55- 9622-0160

EU,, idade....., **ALUNO (A)** devidamente matriculado e com frequência regular na série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, localizada no Bairro Sulina, município de Santa Rosa, RS concordo em participar do Grupo Focal que discutirá questões relativas à gestão da escola pública.

ASSINATURA DO(A) ALUNO (A): _____

ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS: _____

ANEXO F – Roteiro das sessões

Estes roteiros constituíram-se numa orientação ao pesquisador e foram executados nos encontros com os Grupos Focais, não sendo os mesmos divulgados previamente aos integrantes do grupo para evitar idéias pré-concebidas sobre os temas discutidos em cada sessão.

ROTEIRO PARA SESSÃO 01

(Aplicado no primeiro encontro com todos os Grupos Focais: grupo de pais, grupo de alunos e grupo de professores)

Inicialmente utilizou-se uma técnica de motivação (mensagem) para que os integrantes do grupo pudessem se familiarizar com o assunto a ser apresentado neste encontro.

A mensagem “ A escola”²⁴, de autoria de Paulo Freire, retirada da Internet, do site eletrônico do Instituto Paulo Freire apresenta a escola como o local onde nos constituímos enquanto cidadãos, onde todos são “gente”, são respeitados e encontram espaços para a prática da participação e do diálogo.

TEMÁTICA PARA O 1º ENCONTRO:

PARTICIPAÇÃO E DIÁLOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

- Cada componente do grupo foi instigado a refletir e manifestar sua opinião sobre a importância da participação do segmento que representa no grupo (pais, alunos ou professores) no cotidiano da escola e também sobre a importância do diálogo como uma ferramenta para exercer a participação.
- Analisar e pontuar aspectos positivos ou dificuldades no exercício da participação e do diálogo no contexto da escola. (entraves, facilidades, nível de conscientização da comunidade escolar).
- **Questão-chave a ser respondida pelo grupo:** “Como organizar a escola pública para que os agentes nela inseridos possam contribuir para a ampliação deste espaço de ser e saber?”

²⁴ O poema “A Escola”, de autoria de Paulo Freire, selecionado para a reflexão inicial foi retirado da Internet. Disponível em http://www.paulofreire.org/escola_p.htm. Acesso em 03 dez. 2006.

ROTEIRO PARA SESSÃO 02

(a ser aplicado no segundo encontro com todos os Grupos Focais: grupo de pais, grupo de alunos e grupo de professores)

Inicialmente foi utilizada uma técnica de motivação (mensagem) para que os integrantes do grupo possam se familiarizar com o assunto a ser trabalhado no encontro. A mensagem apresentada em vídeo (um fragmento), expõe alguns exemplos de participação da comunidade no cotidiano escolar, mais especificamente em relação a elaboração e vivência prática de uma projeto político-pedagógico voltado aos interesses e realidades sócio-culturais dos sujeitos diretamente envolvidos com a educação pública. (DVD *Gestão democrática: o projeto político-pedagógico*²⁵ – Salto Para o Futuro/UFRGS)

TEMÁTICA PARA O 2º ENCONTRO:

PROCEDIMENTOS CONCRETOS PARA TORNAR A ESCOLA PARTICIPATIVA

Inicialmente o grupo assistiu a introdução do vídeo sobre gestão democrática da escola (Salto para o Futuro/UFRGS) para oportunizar que os integrantes do grupo se aproximassem do assunto a ser trabalhado no encontro.

- Cada componente do grupo foi instigado a refletir e manifestar sua opinião, apresentando sugestões para que a comunidade escolar participe ativamente dos espaços decisórios e de direcionamentos da escola.
- Analisar e expor o tipo de escola desejada, tipo de alunos, professores e pais desejados para esta escola mais democrática e participativa.
- **Questão-chave a ser respondida pelo grupo:** “Que meios e metodologias utilizar para buscar a parceria da comunidade educativa para que todos participem da administração da escola, propondo soluções aos impasses e dificuldades encontrados no decorrer do fazer pedagógico?”

²⁵ O breve fragmento do Programa Salto para o Futuro exibido no segundo encontro dos grupos focais, como elemento motivador da discussão consta no DVD *Gestão democrática: concepções e vivências*. Produção da Editora UFRGS e do Programa Salto para o Futuro, 2006. (Série Gestão da Escola).