

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fátima Oliveira de Carvalho Araújo

Participação Docente e Democracia na Escola:
Significados e Vivências

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fátima Oliveira de Carvalho Araújo

Participação Docente e Democracia na Escola:
Significados e Vivências

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação: Psicologia da Educação,
pela Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Mitsuko
Aparecida Makino Antunes.

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora

Agradecimentos

A Deus, que paradoxalmente está presente e ausente nas pequenas e grandes coisas da minha vida.

À minha mãe Lourdes, que ao me ensinar a acreditar em Deus, ensinou-me também a perseguir sonhos.

Ao meu pai Albino, pelo amor silencioso traduzido em tantos cuidados.

Ao Elias, pela confiança, amizade e incentivo em toda a minha trajetória.

À Prof^a. Dr^a. Mitisuko Aparecida Makino Antunes, *Querida Mimi*, orientadora que ao meu lado desde o início desta pesquisa se mostrou sensível e cúmplice a cada uma das etapas.

À Prof^a. Dr^a. Ana Mercês Bahia Bock e à Prof^a. Dr^a. Adriana Missae Momma, pelas contribuições, sugestões e ensinamentos.

Aos Professores da Escola Pública em que foi realizada a pesquisa.

Aos Professores do PED por compartilharem conhecimentos e o compromisso com a produção científica.

À Prof^a Elizabete dos Santos Manastarla pelo respeito, amizade e auxílio nas horas difíceis desta caminhada.

Ao Pérsio pelo carinhoso diálogo e apoio na conclusão deste trabalho.

Aos colegas do PED pelos momentos compartilhados.

À CAPES pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, puderam promover interações que contribuíram e possibilitaram condições sócio-históricas para a realização deste trabalho.

“Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.”

Leonardo Boff

Resumo

O objetivo deste estudo é investigar os significados constituídos por professores sobre participação e democracia na escola a partir de suas vivências e experiências. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como referencial teórico-metodológico a Psicologia Sócio-histórica. Por meio de entrevistas e dinâmicas realizadas com três professores de uma escola pública de São Paulo, procurou-se apreender como a democracia é entendida, quais são as relações que os docentes estabelecem no interior das escolas e como percebem seu espaço de participação. A análise e a discussão dos dados buscou articulá-los ao referencial teórico da Psicologia Sócio-histórica e aos estudos de vários autores que tratam do tema democracia na escola. As reflexões finais desta pesquisa apontam para a necessidade de ampliação dos conceitos de democracia e participação e para a necessidade de formação docente voltada às práticas participativas e coletivas e sua concretização no cotidiano escolar.

Palavras chave: participação docente; democracia na escola; trabalho coletivo; psicologia sócio-histórica.

Abstract

The goal of this study is to investigate the significations of the teachers regarding participation and democracy in school based on their experiences. It is a qualitative research that has the Socio-historical Psychology as the theoretical-methodological referential. Making interviews with three teachers of a Public School in São Paulo, we tried to realize how democracy is understood by them, which connections the teachers have inside the school and how they see their space of participation. The interpretative analysis of the data tried to articulate the theoretical referential of the Socio-historical Psychology with the studies of several of authors that write about democracy in school. The final considerations of this research point to the necessity of an enlargement of the concepts of democracy and participation, and it is necessary that the teachers reflect more deeply upon their participative and democratic practices and how these practices happen in school day by day.

Keywords: teacher participation; democracy in school; team work; Socio-historical Psychology.

Lista de Abreviaturas e Siglas

APM	Associação de Pais e Mestre
CE	Conselho de Escola
COGEAE	Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UNE	União Nacional dos Estudantes

Sumário

Apresentação.....	11
-------------------	----

Capítulo I

Contribuições da psicologia sócio-histórica.....	20
1.2 – Processos psicológicos na abordagem sócio-histórica	21
1.3 – Implicações metodológicas	25

Capítulo II

Educação e democracia

2.1 Introdução.....	27
2.2 Democracia e participação.....	29
2.3 Democracia e participação na escola	31
2.4 Trabalho coletivo.....	34
2.4.1 Conselho de escola	38
2.4.2 Projeto político pedagógico.....	41

Capítulo III

Procedimentos Metodológicos

3.1 Uma escola localizada na zona leste	45
3.2 Impressões sobre a escola	47
3.2.1 O trabalho pedagógico	49
3.4 Procedimentos da pesquisa.....	50
3.5 Apresentação dos Sujeitos da Pesquisa	54
3.6 Procedimentos de Análise	55

Capítulo IV

Apresentação e Análise dos Dados	57
4.1 Conceito de participação e democracia.....	57
4.2. Experiências de participação e democracia no universo escolar.....	66
4.3 Conselho de escola	69
4.4 Relação com pais	71
4.5 Espaço de participação na escola.....	74

Capítulo V

Discussão dos dados.....	76
5.1 Grupos de Significação.....	76
5.2 Conceito de participação e democracia.....	78
5.3 Relações na escola.....	81
5.4 Professor como sujeito de participação.....	86

Considerações finais.....	90
----------------------------------	-----------

Referências Bibliográficas.....	93
--	-----------

Anexos	97
--------------	----

Apresentação

“Sentimentos que pensam, que têm memória e história; e que expressam o afetivo e o cognitivo de suas massas – substâncias - envolvidos na geografia social em que vivem.”

(Mirian Celeste Martins)

Este é um estudo sobre democracia e participação na escola. Ao apresentá-lo, torna-se importante resgatar um pouco da minha história de vida, pois neste percurso se justifica a escolha do problema de pesquisa, que está intrinsecamente ligado a minha trajetória profissional.

Meu contato com essa temática data da infância, época de meu ingresso na escola (embora não tivesse consciência disso), envolve todo o meu percurso como aluna e professora, e aflora no exercício do cargo de diretor de escola. São algumas dessas inquietações, decorrentes dessa vivência, que são problematizadas no corpo deste trabalho.

Desde a minha infância, a escola tornou-se um espaço profundamente importante na minha vida. Sou filha de um casal da classe trabalhadora, tive na educação a única possibilidade de melhoria da condição sócio-econômica de minha família. Estudei em escolas públicas até o ensino médio e cursei universidade particular. A escola foi possibilitadora do acesso ao conhecimento que, somada a outras experiências sociais, contribuíram para que eu aprofundasse o desejo de investigá-la.

As imagens de minha meninice são relativamente vagas. Mas a ida para a escola marcou uma nova fase. A partir de então, passei a contar o tempo, de lembrar-me dos fatos de minha história e o período em que eles ocorreram. Antes da aquisição da língua escrita e da vida escolar, as lembranças são esparsas e remotas.

Entrei para o mundo da leitura e escrita muito cedo. Tinha grande interesse pelos livros. Minha mãe ensinou-me as primeiras letras. Aos cinco anos, já lia e aos seis estava na primeira série. Na escola, gostava da relação com a professora, dos colegas e das atividades propostas. Nunca mais consegui sair da escola, a escolhi para sempre.

A minha opção pelo Curso de Magistério foi quase “natural”, pois no bairro em que morava, a principal escola pública oferecia o curso em período integral e me possibilitaria uma profissão: professora.

Estudar para ser professora foi uma atividade prazerosa. Adorava a convivência social, participava do Grêmio Estudantil, mesmo num período em que a participação discente nas escolas era minimizada. Percebia que certas coisas estavam fora do lugar.

No curso de magistério do Colégio Dom Pedro I, entre os anos 1981 e 1984, tive uma formação inicial conservadora, voltada para o acúmulo de tarefas e raros momentos de reflexão. Planejávamos as atividades práticas que deveríamos trabalhar com os nossos futuros alunos, aprendíamos técnicas de didática e discutíamos sobre os possíveis “problemas de aprendizagem” que teríamos com os alunos pobres, “que sempre apresentavam dificuldades na escola”.

O curso de magistério não considerou nossas realidades, nem tampouco discutiu sobre nosso papel de mediador na ação político-pedagógica. Considero que nesse curso vivenciei a educação bancária, tal como definida por Paulo Freire, como a concepção em que a escola entende que os alunos nada sabem, os professores são os detentores do saber e as aulas são sempre monólogos.

Meus professores demonstravam pouca reflexão sobre sua prática pedagógica e não nos enxergavam como sujeitos históricos detentores de conhecimentos específicos a partir de nossas vivências e experiências. Desse modo, pouco puderam contribuir para nossa atuação como professores democráticos: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1987:69)

Essa formação não me impediu de encontrar outras formas de aprender e refletir sobre os fatos que me cercavam. No final do curso de magistério, tive a

oportunidade de conhecer as idéias de Maria Tereza Nildecoff, no livro “Uma escola para o povo”, e confesso que suas posições foram preponderantes para meu olhar sobre a educação.

Particpei ainda como normalista do Projeto Ipê, em um curso de atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o que despertou o interesse pela discussão de questões pedagógicas relevantes, como fracasso escolar, aprendizagem em ciclo etc.

Aos dezessete anos, ingressei na Universidade para estudar História. Era 1985 e emergia a dita “Nova República”. Professores compartilhavam as suas experiências do exílio e a vida na clandestinidade. Descortinava-se um Brasil de chumbo que eu não conhecia. A UNE voltara a ser livre. Os Centros Acadêmicos ganhavam força. Os Partidos Políticos de “esquerda”, depois de saírem da clandestinidade, passaram a ser a opção de um grande número de estudantes.

Nessa época, como estudante de história, comecei a lecionar. Foi um período em que a Rede pública estadual de São Paulo tinha um déficit de professores, principalmente pela queda da área de Estudos Sociais, e os alunos da Licenciatura Plena podiam dar aulas mesmo antes de concluir o curso.

Na faculdade, um professor, Mário Sérgio de Moraes, falava muito sobre nossa responsabilidade, como professores de história, de formar a consciência política de nossos alunos, que tínhamos força para transformar e construirmos uma nova sociedade. A prática docente consciente poderia fazer a diferença na vida das pessoas, à medida que ofereceria um conhecimento que as instrumentalizaria e habilitaria para reivindicar e lutar pelos direitos sociais. Seguindo as orientações do mestre, defendia nas salas de aula por onde passava a bandeira da construção da democracia, não se tratava de “optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização” (Saviani, 1988:88)

Em 1986, foram eleitos os deputados federais constituintes para a elaboração da nova Constituição Federal. Os rumos do Brasil estavam se modificando. Ao concluir a Faculdade, fui estudar na Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Era 1989 e fazia um curso pós-graduação *lato sensu*, com área de concentração em Ciência

Política. O Brasil fervia depois do jejum eleitoral de décadas e elegeríamos um presidente pelo voto direto.

Na época, trabalhava em duas escolas públicas de segundo grau (atual nível médio), e me apoiava em textos como *O Analfabeto Político*, de Bertolt Brecht, para iniciar as discussões. Estudávamos os programas de governo dos principais partidos e analisávamos a influência da mídia durante o período eleitoral, sobretudo da dominação da ideologia da elite detentora do capital sobre a classe oprimida. Fernando Collor foi o escolhido como presidente naquela eleição.

Meu trabalho como professora potencializou-se a partir do ano de 1989, quando tínhamos Paulo Freire como Secretário da Educação e, na seqüência, Mario Sérgio Cortella. Nesse período (1989-1992), fomos contemplados com uma formação de educadores em rede, com foco na construção de uma escola pública e popular. Nessa perspectiva, a categoria ainda ganhou uma jornada de tempo integral que garantia o horário de formação. Senti a necessidade de retornar à Universidade para fazer o Curso de Pedagogia. Como professora de escolas públicas percebia que poderia fazer mais para contribuir com a mudança de consciência política dos alunos filhos da classe trabalhadora, dos meus próprios colegas e dos pais.

Uma escola pública é mais do que uma escola privada porque os trabalhadores que se reúnem em seu interior não têm apenas que produzir “passagens” que signifiquem “elevações” individuais. Eles têm que produzir, individual e coletivamente a grande “passagem” do direito postulado à realização efetiva da educação popular. Apenas ela se incumbe de pensar e realizar a educação do conjunto da população; de conceber e promover a materialização do interesse coletivo. (Silva Jr., 1993 :145,146)

Na administração municipal seguinte, a formação docente não foi considerada prioridade, e embora tivéssemos garantido o Horário de Trabalho Coletivo em nossa jornada, esse tempo não era utilizado produtivamente. Após um certo período, passei a questionar o trabalho coletivo desenvolvido pelo grupo de formação continuada do qual participava. Aquele espaço que lutamos tanto para conquistar agora parecia algo

deserto, obrigatório e desnecessário. Muitos professores faziam opção pelo horário coletivo apenas pela jornada especial que recebiam; já não demonstravam interesse em estudar. Questões importantes como evasão, repetência, “dificuldades de aprendizagem”, causas da indisciplina, relação com a comunidade deixavam de ser discutidas ou eram tratadas de maneira superficial e tendenciosa, restringindo-se a encontrar culpados para as dificuldades: alunos, direção, coordenação, famílias.

Um outro aspecto importante é que o horário de trabalho coletivo do qual participava era utilizado para realização de atividades individuais, correção de atividades, planejamento solitário. Não tínhamos um coordenador nem um fio condutor do nosso trabalho. Em alguns momentos cheguei propor ao grupo que discutíssemos as questões da escola, mas nem sempre esta iniciativa era bem vista.

A democratização promovida pela Constituição Federal de 1988, que regulamentou a obrigatoriedade de concursos para todos os cargos públicos, garantiu meu acesso a outros cargos da carreira do magistério municipal.

Efetivei-me como Coordenadora Pedagógica em 1995, quando passei a ser responsável pela parte pedagógica de uma escola e da formação dos professores em horário coletivo. Para a formação dos professores, o desafio consistia em conceber a escola como um ambiente educativo, um centro de atualização e reflexão sobre a ação educativa de seus profissionais.

A construção de um projeto coletivo no qual todos os sujeitos são atores (alunos professores, funcionários, pais), embora fosse amplamente discutida no meio acadêmico, ao chegar às escolas nem sempre era bem compreendida. Para muitos professores, era mais cômodo manter-se na zona de conforto do bom e velho Plano Escolar, documento extremamente administrativo e burocrático, que, na visão desses educadores, era de responsabilidade somente dos especialistas.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a definição da gestão democrática na escola desencadeou o desafio da construção do Projeto Político Pedagógico e a partir de então não foi mais possível deixar de enxergar a necessidade de construção coletiva do trabalho pedagógico.

Como Coordenadora Pedagógica, ficou muito clara a importância do grupo de professores em torno de um projeto comum. Ficou nítido também que nem sempre os

professores conhecem a importância do seu trabalho e não acreditam que sua atuação pode contribuir para melhorar a qualidade da educação pública. São tantos problemas que assolam a educação, que os professores, em muitos momentos, sentem-se desestimulados para investir em sua própria formação e isso atrapalha a maneira como o trabalho pedagógico é realizado na sala de aula.

O amanhecer da escola pública paulista depende do trabalho de sonhar sonhos possíveis. Organizar coletivamente o trabalho em seu interior constituiu a primeira condição para fazer possível o sonho necessário. (Silva Jr. 1993 :144)

Em 1999, efetivei-me no cargo de diretora de uma escola situada no extremo leste da cidade de São Paulo. Nesse trabalho tenho vivenciado diversos desafios e realizado algumas ações na busca por implementar formas de participação no ambiente escolar. Dentre essas ações, podemos destacar a formação do professor em horário coletivo; o investimento nos encontros entre pais e educadores como contextos de formação entre as famílias e a escola; o investimento nos princípios da gestão democrática, implementando a atuação do Conselho de Escola.

Esse trabalho possibilitou alguns frutos, mas nem tudo foram flores. Muitas vezes, deparei-me com professores que manifestam em seus discursos e nos registros pedagógicos a expectativa de que seus alunos sejam críticos e participativos, mas não abrem espaço para discussão de suas ações e possuem rotinas autoritárias. Alguns se sentem insatisfeitos com decisões tomadas pelo Conselho de Escola, pois desejam privilégios; outros, embora tivessem a oportunidade de participar ativamente, mantiveram-se passivos para depois exercerem o papel de *reclamante* no grupo.

Essas questões me fizeram buscar ajuda e há alguns anos estabeleci um *vínculo* com a PUC. Tive a oportunidade de investir em minha formação e realizar alguns cursos pela COGEAE, além de ser aluna ouvinte do mestrado no Programa de Psicologia da Educação.

Em 2005, fui convidada para ocupar o cargo de Supervisor Escolar. E passei a acompanhar o trabalho desenvolvido por 8 escolas, além de atuar como par avançado

num grupo de formação de Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Escola e Assistente de Diretor de Escola.

Essa experiência reforçou meu interesse pela temática *Participação e Democracia*, considerando que grande parte de meus atendimentos às escolas versavam sobre questões que denunciavam as dificuldades nas relações pela falta de participação coletiva nas decisões.

Em diversas situações, os professores se colocavam como vítimas da escola. Em outras, sentiam-se desrespeitados pela autoridade do diretor e clamavam por democracia.

Como professora, tenho clareza das dificuldades de nossa profissão. Fatores diversos como a sobrecarga diária de trabalho, a falta de valorização da própria carreira, os baixos salários, entre outros, podem contribuir para manter os professores desestimulados, impotentes e sem esperança na sua atuação.

Somados a esses fatores, existem outros da própria estrutura da escola pública e da sua relação com as instâncias superiores; Secretarias, Diretorias, que dificultam o trabalho, ao considerar os professores como executores de mudanças, reformas de programas que foram discutidos e decididos sem levar em conta os saberes da base.

A burocratização das relações de trabalho em uma organização deixa marcas profundas nas pessoas, e uma característica que mais se torna presente é o descompromisso com inovações, com mudanças, quando o dever é tão somente o cumprir determinações. (Silva, 2002 : 28)

A partir de experiências individuais e coletivas no universo da escola pública, nascidas desde o tempo de aluna, e outras tantas no exercício da vida profissional, ressurgiram inquietações que há muito me acompanham.

Ao observar que muitos professores demonstram o desejo de participar e conviver numa escola democrática, e que esta participação ainda não é uma realidade, algumas questões emergem: O que é democracia na escola? Quais são as formas de participação docente no universo escolar? Qual é o espaço de participação dos professores?

Essas questões podem não ser respondidas neste estudo, no entanto, participam da definição do problema de pesquisa:.

Quais os significados constituídos por professores sobre participação e democracia na escola?

É pelo do olhar do professor que desejamos focar a questão da participação no universo da escola, procurando elementos que nos indiquem as principais formas de participação do professor no cotidiano escolar.

Levando-se em consideração que a participação dos professores no cenário da escola pública é condição *sine qua non* para a garantia da democracia na escola, justificamos a necessidade de conhecer os significados constituídos por professores sobre participação e democracia na escola, o que contribui para a compreensão dessa questão no universo escolar.

Tais significados são determinados e determinantes de suas ações no cotidiano e estruturam as relações sociais. Ao identificá-los podemos verificar seus saberes, suas opiniões, e em que medida podem contribuir para a construção de uma escola democrática.

Esta pesquisa não pretende encontrar responsáveis pela suposta dificuldade de participação dos professores na escola, mas fornecer dados do olhar docente sobre a escola e a maneira como concebe seu espaço de participação como profissional e sujeito histórico.

Objetivo da Pesquisa e Organização do Trabalho

O objetivo deste trabalho é apreender os significados constituídos por professores sobre participação e democracia na escola a partir de suas vivências e experiências.

Escolhemos a abordagem da Psicologia Sócio-histórica, pois nessa perspectiva a historicidade do sujeito será considerada como condição para a compreensão de sua trajetória, que produziu suas formas de pensar, sentir e agir.

A estrutura do texto desta dissertação está organizada da seguinte forma: As contribuições da psicologia sócio-histórica será o foco do capítulo I. No capítulo II será abordada a Participação e Democracia na Escola. O capítulo III descreverá os Procedimentos Metodológicos da Pesquisa. No capítulo IV consiste na apresentação e análise dos dados. O capítulo V discute os dados. Por ultimo, serão apresentadas as Considerações Finais.

Capítulo I

Contribuições da Psicologia Sócio-histórica

O homem é um ser histórico que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social.

Não há natureza humana pronta. Não há aptidões. A única aptidão do homem é poder desenvolver várias aptidões. E o desenvolvimento do indivíduo se dá no contato com a cultura e com os outros homens. Os objetos da Cultura materializam a história, cristalizam aptidões desenvolvidas pela humanidade no decorrer de sua história. (Bock, 1999:30)

Esta pesquisa fundamenta-se nos princípios da Psicologia Sócio-histórica, que tem como principal representante Lev S. Vigotski¹. Nessa abordagem o homem não é um mero reflexo do meio em que vive, nem carregado de estruturas inatas que serão desenvolvidas, mas sujeito social e histórico, constituído numa síntese dialética com o mundo ao qual pertence e sua cultura.

Vigotski utiliza os princípios e métodos do Materialismo Histórico-dialético defendidos por Marx para propor que os fenômenos estudados devem ser vistos como processos em movimento e em mudança. O homem, por meio das relações com os outros homens, torna-se humano e se apropria da cultura criada pelas gerações anteriores e por seu grupo social num processo histórico. Por ser socialmente constituído, ao realizar a atividade modifica-se e é modificado, transformando sua realidade. A transformação incide sobre o homem e também o transforma. Constituído na e pela atividade, “ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua

¹ Será adotada a grafia *Vigotski*, por ser a mais recorrente nas revisões teóricas deste trabalho e, portanto, aqui será adotada. É importante esclarecer que na literatura estudada foram utilizadas grafias diferentes; nesse caso será transcrita a grafia tal como utilizada pelo autor.

própria natureza.” (Marx, 1989:149) Vigotski (2005) salienta que as possibilidades sociais proporcionadas ao homem são fundamentais para que este se constitua como sujeito, que pode, por sua vez, alterar tais circunstâncias. Por meio dos instrumentos físicos e simbólicos, a humanidade é transmitida e apropriada pelo sujeito a partir de seu contato com a cultura.

Ao se apropriar de todas as possibilidades da cultura o homem se constitui e constrói o mundo, sendo capaz de transformar-se e de transformar o social numa relação dialética. A compreensão do sujeito em sua singularidade só é possível considerando a totalidade social e histórica à qual pertence.

Ao afirmar que o sujeito constitui suas formas de ação na atividade e sua consciência nas relações sociais, Vigotski aponta caminhos para a superação da dicotomia social/individual, pois a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos e o sujeito só é sujeito na interação social. O modo como cada sociedade organiza o trabalho promove a constituição da atividade interna individual.

Segundo Aguiar, “a humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura” (2001:96). A autora aponta que as características de cada sujeito desenvolvem-se a partir das inúmeras e constantes interações com o mundo e com a cultura. É com base nessas relações que o homem compõe seu mundo psicológico.

1.2 Processos Psicológicos na Abordagem Sócio-histórica

Vigotski preocupou-se com o estudo da constituição da consciência e para tal aprofundou suas investigações nas relações entre pensamento e linguagem. Defendendo que o psicológico só pode ser compreendido em suas dimensões social, cultural, histórica e individual, o autor não compreende o processo de constituição da consciência descolado do processo de pensamento e linguagem.

Para Vigotski, pensamento e linguagem “surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem.” (Vigotski, 2001b:395). De acordo com Aguiar:

A relação pensamento-linguagem não pode ser outra que não uma relação de mediação, na qual, ao mesmo tempo em que um elemento não se confunde com o outro, não pode ser compreendido sem o outro, onde um constitui o outro. (Aguiar, 2006:224)

Pensamento e linguagem embora tenham origens diferentes e independentes, tornam-se articulados ao longo do desenvolvimento social e histórico do homem. Apesar da ausência de um elo primário entre eles, um vai se tornando parte do outro de modo que juntos contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tornando-se inseparáveis no processo de constituição da consciência humana.

Aguiar (2001b) aponta que a consciência deve ser vista em movimento, num processo determinado pela condição sócio-histórica, que se transforma em produções simbólicas, em construções singulares, afetivas e cognitivas e mediadas pelo significado da palavra.

A formação da consciência é determinada pelas relações sociais com as quais cada sujeito realiza sua atividade coletiva, na qual o trabalho ocupa lugar central. O trabalho social, aquele em que o homem transforma a natureza, surgiu a partir de uma atividade consciente e coletiva e pode ser considerado um processo privilegiado nas relações homem-mundo, pois proporcionou o uso de instrumentos, o aparecimento da linguagem e da consciência, contribuindo assim para sua evolução.

Por ser o homem constituído no social, na e pela atividade, o pensamento e a linguagem são constituídos também nesse processo em que o sujeito, numa relação dialética, transforma o mundo e é transformado por ele. Pensamento e linguagem tornam-se unidade na medida em que fazem parte do mesmo processo de mediação do discurso significado.

Para compreender o pensamento humano não basta compreender o significado das palavras que o constituem. Vigotski afirma que o pensamento é mediado pelos signos e pelo processo interno de significação, não se reduzindo à palavra. O autor defende que a palavra com significado é a unidade de relação entre o pensamento e a linguagem. Segundo ele, “as palavras desempenham um papel

central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.” (Vigotski, 2005:190)

A unidade da palavra, portanto, é um “produto de análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade.” (Vigotski, 2001a:8). Vigotski ainda esclarece que, para localizar essa unidade, é necessário encontrar o significado da palavra, pois as palavras são nossos pontos de partida para empreender a constituição da subjetividade.

A palavra expressa na linguagem é a mediadora da subjetividade e, ao mesmo tempo, é um produto da prática social humana. Além dessas características, Vigotski (2001a) salienta o significado da palavra como fenômeno do pensamento e da linguagem, ao mesmo tempo que afirma que a palavra sem significado é um som vazio.

A palavra significada é entendida como unidade de análise, porque contem as propriedades do pensamento, por se constituir como sua mediação. “O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente, ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é unidade do pensamento e da linguagem.” (Aguiar, 2001a :130)

Para chegarmos à compreensão do pensamento, “temos que analisar o seu processo, que se expressa na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra entenderemos o movimento do pensamento.” (AGUIAR, 2006:224)

A compreensão do pensamento depende da compreensão do sentido que o constituiu. O homem se relaciona com o mundo social, interagindo por meio dos instrumentos físicos e simbólicos e essa relação modifica o mundo e modifica o sujeito à medida que o sujeito se apropria dos significados sociais e o internaliza produzindo novas significações.

Os significados são construídos nas relações histórico-sociais, referem-se a um núcleo estável da palavra, compartilhado por um grupo, constituídos também por sentidos pessoais. O sentido tem caráter afetivo, resultando das experiências individuais do sujeito, por isso é diferente para cada sujeito nas diversas situações. Vigotski define:

(...) o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (Vigotski, 2001a: 465)

Ainda defendendo essa idéia, Vigotski (2001a) cita Paulham: “(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” e sobre significado afirma: “(...) é apenas uma pedra no edifício do sentido.” Aguiar acrescenta:

Na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. (AGUIAR, 2006:224).

A constituição e subjetividade do sujeito podem ser apreendidas por meio da palavra e por demais expressões, considerando a história, valores, desejos, crenças, expectativas e a emoção que é também um elemento importante.

Para compreender o discurso de alguém não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala.

Ao destacar a importância das emoções na constituição do pensamento, Vigotski afirma que “a compreensão real e completa do pensamento alheio somente resulta possível quando descobrimos a trama afetivo-volitiva oculta atrás dele.” (Vigotski, 2001a:479) Aguiar ao analisar o pensamento emocional destaca:

Assim, o pensamento será concebido como pensamento emocionado, a linguagem será sempre emocionada, ou seja, terá como elemento constitutivo a dimensão emocional, expressando uma avaliação do sujeito, ou seja, o sentido subjetivo que determinado fato ou evento tiveram para ele. (Aguiar, 2001a:106)

1.3 Implicações Metodológicas

Esta pesquisa pretende apreender os significados constituídos por professores acerca da democracia e participação na escola. Optamos pela abordagem da psicologia sócio-histórica por conhecer o alcance de suas contribuições para o pensar sobre a Educação. Por meio de relatos, com o fito de apreender como docentes percebem e vivem a participação e democracia na escola, foram realizadas entrevistas com três professores.

Focalizando a noção de historicidade da Psicologia Sócio-histórica, que permite desvelar as relações contidas no processo, nosso estudo parte da fala dos participantes, considerando suas experiências, vivências subjetivas em busca das determinações históricas e sociais do fenômeno.

A principal contribuição da proposta de Vigotski para o avanço da investigação das funções psicológicas superiores foi a busca de um novo método que levasse à compreensão da gênese dos fenômenos psíquicos, procurando entender os processos que dão origem aos fenômenos, bem como apreender as leis gerais às quais eles se submetem. Vigotski, em seu método para a investigação dos fenômenos psicológicos, propõe os seguintes princípios: analisar processos e não objetos; dar importância à explicação em detrimento da descrição do fenômeno, superando a aparência para alcançar a essência; buscar a gênese do comportamento fossilizado. Para ele “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético.” (Vygotsky, 1988:74)

O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica. (Vygotsky, 1988:69)

Para ter acesso ao conhecimento da realidade é preciso analisar os processos, considerando que o homem se constitui no movimento histórico-social, numa relação dialética mediada pelas relações sociais. Focalizando o princípio de historicidade, nossa pesquisa parte da fala dos participantes, considerando suas experiências, vivências subjetivas em busca das determinações históricas e sociais do fenômeno.

Analisar um fenômeno, nesse sentido, significa compreender seu processo histórico, conhecer sua gênese e suas relações dinâmico-causais, as contradições e as transformações, sem perder de vista as relações com a totalidade. Assim, o método defendido por Vigotski propõe a busca de unidades de análise e não a decomposição do fenômeno em elementos, uma vez que a unidade conserva em si a totalidade.

O processo de formação e de constituição do homem está estreitamente imbricado com a cultura de seu grupo social. Os professores pesquisados são produtores e produtos de um determinado momento histórico, no qual foram formados e constituídos sob tais condições. Esses sujeitos, no exercício de sua profissão, contribuem para a constituição de outros sujeitos, como mediadores de práticas pedagógicas e sociais, e assim interferem e constroem sua ação no mundo.

Só ao levar em conta a realidade social, poderemos explicar um movimento que é individual e ao mesmo tempo social/histórico. Nossa tarefa consiste em apreender a forma como nossos sujeitos configuram o social, um movimento que sem dúvida é individual, único e ao mesmo tempo histórico e social. (Aguilar, 2001:139)

Capítulo II

Educação e Democracia

Entendida a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico social, parece justo admitir que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social.

Vitor Henrique Paro

2.1. Introdução

O processo de educação pode ser entendido como o modo pelo qual os grupos sociais inserem os novos membros em sua cultura. Para Freire (1987), a educação é capaz de permitir ao cidadão desenvolver práticas reflexivas, críticas, participativas e democráticas em sua vida cotidiana, levando-o a libertar-se.

Segundo Rossler (2004), são muitas as contribuições da educação:

“(...) deve contribuir para a transformação dos homens, modificando as formas de relações entre eles, contribuindo para a superação, em sua consciência, dos seus fundamentos ideológicos e, assim, contribuindo para o desenvolvimento de novos conteúdos, de uma nova consciência, de uma nova individualidade, capaz de materializar-se e transformar – revolucionar o mundo.” (2004: 88)

É bem verdade que cada sociedade, a partir dos seus valores e das necessidades de seu tempo, atribuiu à educação um significado: “Uma visão histórica da educação mostra como esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes

exigências das diferentes épocas.” (Saviani, 2004:35) A escola é uma das instituições criadas pela sociedade para “compartilhar” os conhecimentos acumulados pela humanidade com as novas gerações.

A partir dos anos 1970, sobretudo com a Lei 5692/71 o aumento do número de vagas com a obrigatoriedade de oito anos para o ensino fundamental possibilitou o aumento do atendimento. Na década seguinte intensificaram-se as políticas públicas que procuravam garantir não só o acesso mas também a permanência dos filhos da classe trabalhadora na escola pública.

A redemocratização da sociedade brasileira a partir dos anos 1980 promoveu algumas mudanças, rejeitando o modelo autoritário. A escola passou a ser vista numa perspectiva emancipadora, o conhecimento já não era entendido como neutro ele teria uma função social, tendo como sujeito histórico desse conhecimento.

Surge a necessidade de uma escola voltada para uma relação dialógica. Segundo Paro, a relação autoritária exclui e impede que todos sejam sujeitos do processo educativo. Não há relação verdadeiramente pedagógica estruturada em bases autoritárias.

O Brasil é um país de grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais; a escola contemporânea passa a ter a função de articulação entre o capital cultural da humanidade e a possibilidade de construir de uma realidade cultural e social mais harmoniosa, mais democrática.

Se a escola é “a grande mediadora do conhecimento necessário à comunidade para que esta possa construir realidades mais humanas” (Antunes, 2005:22), aos educadores cabe especialmente o desafio, não pequeno, de descobrir formas de assegurar a educação participativa voltada para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, não apenas em termos culturais, mas em termos sócio-políticos.

Estudar a democracia no âmbito da escola implica construir um olhar cuidadoso sobre as formas de participação ali vivenciadas, pois considerando que a democracia no Brasil é uma conquista recente, decorre a dificuldade de participação.

2.2 Democracia e Participação

Democracia tem origem do grego na “demos”, que significa povo. Pode ser entendida como o governo no qual o poder e a responsabilidade são exercidos por todos os cidadãos, de modo direto ou por meio de seus representantes eleitos livremente.

O termo democracia sofreu transformações através dos tempos. O conceito de democracia no mundo ocidental é de um regime no qual o poder político se sustenta na teoria de soberania popular, configurando-se num conjunto de princípios e práticas que defende a liberdade humana; respeita a vontade da maioria e protegendo as minorias. Numa democracia são direitos fundamentais dos indivíduos: a liberdade de expressão, representatividade e participação.

Bobbio fundamenta a definição de democracia “como um conjunto de regras de procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados.” (Bobbio,1987:12)

Inerente à democracia está implícita a idéia de participação. Não existe democracia sem participação. É na relação com o outro, participando social e politicamente, que o sujeito contribui para a construção da democracia.

Bordenave (1983), afirma que a participação tem acompanhado a evolução humana desde as tribos e os clãs dos tempos primitivos até hoje. O termo participação tem origem na palavra “parte”, fazer parte, e se caracteriza por duas bases fundamentais: a primeira base é afetiva, sentimos prazer em fazer coisas com o outro; a segunda base é instrumental, participamos porque algumas coisas requerem a força do grupo, fazê-las sozinho não é eficaz. (Bordenave,1983:16,17)

O mesmo autor aponta que sem comunicação não pode haver participação, por isso afirma que a comunicação só será eficaz por meio de dois processos comunicativos: informação e diálogo.

Libâneo (2004) defende que o “conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida.” (Libâneo, 2004:102)

Luck (2006), a partir de seus estudos, destaca diferentes formas de participação: Participação como presença: o sujeito é integrante de um grupo

independente da sua atuação ser ativa ou passiva. Participação como expressão verbal e discussão: liberdade de expressão é considerada como espaço democrático, embora algumas vezes não se promovam avanços sobre as questões discutidas ou não há esforço de sistematização das idéias propostas; Participação como representação: nossas idéias, expectativas, valores são manifestados e levados em consideração por meio de um representante escolhido para este fim. A participação, quando limitada ao voto, pode dar a sensação de falsa democracia; Participação como tomada de decisão: implica compartilhar poder, responsabilidades, decisões, enfrentando desafios, de promoção e avanços no sentido de melhoria contínua e transformações necessárias; Participação como engajamento: representa o nível mais pleno de participação, envolve estar presente, oferecer idéias e opiniões, expressar o pensamento, analisar de forma interativa as situações, tomar decisões com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias para a efetivação das decisões tomadas.

Segundo Paro, democracia é a mediação entre interesses, desejos e responsabilidades dos sujeitos sociais coletivos, no sentido de construir a convivência social, “que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas a partir de valores construídos historicamente.” (Paro, 2001:10)

Barroso (1995) afirma que “a participação não deve ser reservada a “grandes momentos”, mas ser vista como um ‘modo de vida’ que permita resolver favoravelmente a tensão existente entre o individual e o coletivo.” (Barroso, 1995:17)

O exercício da participação é imprescindível para a concretização da democracia. Uma sociedade democrática precisa garantir espaços de participação. A escola deve ser um desses espaços.

2.3 Democracia e Participação na Escola

Democracia na escola é uma temática muito ampla, que compreende a garantia do acesso e permanência do aluno na escola; gestão do sistema educacional; autonomia da escola; gestão da unidade escolar; participação das comunidades na gestão escola; democratização do conhecimento e melhoria do ensino.

A preocupação com a democracia na escola pública vem merecendo especial atenção; muitos pesquisadores e educadores dedicam-se a essa temática, trazendo à tona as implicações dessa questão.

Ao realizarmos a revisão de literatura para a realização desta pesquisa, observamos que nos últimos anos a maioria dos trabalhos produzidos sobre o tema democracia na escola versa sobre a questão da gestão da unidade escolar, o funcionamento dos colegiados, a participação da comunidade. Alguns desses estudos muito contribuíram para esta pesquisa que busca focalizar o professor.

A escola brasileira foi marcada historicamente por uma organização piramidal e centralizadora. Desde seus primórdios, a administração escolar caracterizou-se por uma estrutura rígida, com práticas arbitrárias que em muitas circunstâncias dificultou a plena realização das ações democráticas.

Durante os anos finais da década de 1970 e início dos anos 1980, o descontentamento cada vez maior da sociedade brasileira passou a clamar pela abertura política, em prol da redemocratização. A importância da democracia toma vulto e, após superar o regime militar, o Brasil passa por um período de transição, no qual busca ampliar os mecanismos de participação.

No Brasil, após o período do regime militar, a Constituição Federal (Brasil, 1988) consagra como um de seus pilares o princípio da participação democrática: “Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes ou diretamente, nos termos desta constituição.” Ao expressar os anseios da sociedade civil, a participação popular, como princípio constitucional, é compreendida como direito do cidadão brasileiro.

A partir de então, a Gestão Democrática da escola pública passa a ser lei: “O ensino público será ministrado com base nos princípios de Gestão Democrática”.(CF Art. 206, VI). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio

reforçar e normatizar a democracia nos processos de gestão das escolas. Na esteira da redemocratização do país, a legislação educacional das décadas de 1980 e 1990 postulou o princípio da gestão democrática. (Machado, 2005)

Após mais de uma década, a democracia no interior das escolas ainda não se consolidou; estudos na área da educação demonstram que este continua sendo um grande desafio para os educadores: “Se observarmos o interior de muitas escolas, constatamos que entre o discurso favorável e o exercício efetivo da democracia há uma longa distância.” (Antunes, 2005:19)

A democratização da escola implica algumas questões importantes evidenciadas na voz dos seguintes autores:

Motta (2003) define participação no âmbito da escola como algo que decorre de valores democráticos e denuncia que nas relações sociais existem formas de exercício do poder e que uma das formas de minimizar o aspecto coercitivo da gestão escolar é a participação. Destaca ainda que a participação deve ser autêntica e não de modalidades de manipulação camufladas sob este rótulo.

Krawczyk (1999) chama a atenção para o importante papel do diretor como articulador da gestão escolar entre as metas e os delineamentos político-educacionais e sua concretização na atividade escolar.

Para Barroso, o meio propício para a gestão participativa “passa pela existência de uma real ‘cultura de participação’ que afete o cotidiano escolar, desde as actividades na sala de aula, ao funcionamento dos diferentes órgãos de gestão, às relações com os pais e famílias dos alunos, às práticas de liderança inerentes aos diferentes cargos, à vida em comum.” (Barroso, 1995: 5)

Libâneo destaca a importância da participação no universo escolar:

“A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. (...) há aí um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentar formas não autoritárias de exercício do poder, de intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos.” (Libâneo, 2004:102)

Ghanem (2004) realizou estudo sobre a produção acadêmica referente ao tema Educação e Participação no Brasil, produzidos entre 1995 e 2003, na região sudeste. Examinando sessenta títulos, focalizou duas dimensões: a participação na unidade escolar e gestão democrática em programas de reforma educativa. Na primeira dimensão, a participação docente chama atenção para a pesquisa de Almeida (1998), que assinala a falta de “um ideal que mobilize as pessoas em torno de um objetivo.” (apud Ghanem, 2004:164) Na segunda dimensão, gestão democrática em programas de reforma educativa, Ghanem, entre outros, cita o trabalho de Patrão (1997), que pesquisou coordenadores pedagógicos sobre o significado que atribuíam à participação; a pesquisa revelou que a “participação era basicamente o envolvimento em algum projeto de trabalho” (Patrão apud Ghanem, 2004:174)

Mendonça (2000:15) analisa os sistemas de ensino, apontando que embora a gestão democrática como princípio constitucional contemple a organização do ensino público em sua totalidade, a estrutura desses sistemas ainda necessitam ser democratizadas:

“A autonomia escolar tão propalada nos discursos oficiais como diretriz de política de governo exige a transformação das estruturas dos sistemas (...) é necessário que os sistemas se organizem para que suas estruturas formais permitam um novo tipo de relacionamento, onde a escola seja considerada foco de demanda, a partir de projetos pedagógicos desenvolvidos no âmbito de suas realidades locais e com maior nível de participação possível.” (Mendonça, 2000:15, 16)

Para Libâneo (2004), a participação é a atuação de toda a comunidade escolar na gestão da escola; afirma que existem dois sentidos articulados: o primeiro é que, através de canais de participação, a escola se abre e conquista o status de uma comunidade educativa ao interagir com a sociedade civil, por meio dos órgãos deliberativos. No segundo, a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação, ao tornar-se lócus de formação, possibilitando a apropriação de conhecimentos para a participação na vida social, econômica e cultural.

Entendemos que o exercício da participação coletiva no interior das escolas é a condição necessária para a concretização de uma educação democrática. Por ser construção trata-se de algo que não está pronto; por ser coletiva denota que depende de cada um e ao mesmo tempo de todos; por prescindir da mobilização indica a necessidade de articular ações que garantam tal construção. Partindo dessas premissas só nos resta defender que a escola carece da implementação de formas de desenvolver o trabalho coletivo em todas as suas possibilidades. O trabalho coletivo deve permear toda a dinâmica da escola de modo que se configure num fazer cotidiano e periódico. Entendemos que a partir do trabalho coletivo se organizará no interior das escolas o exercício da participação, que é a condição necessária para a concretização de uma educação democrática.

Considerando a necessidade de articular ações que garantam a construção do trabalho coletivo, podemos apontar, entre outros, dois espaços de participação coletiva na escola: o Projeto Pedagógico e o Conselho de Escola. Ambos são estruturados e viabilizados a partir do aprimoramento do Trabalho Coletivo, que será desenvolvido a seguir.

2.4. Trabalho Coletivo

Por trabalho coletivo entende-se aquele realizado por um grupo de pessoas - diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade - que têm um compromisso com a causa da democratização da Educação Escolar no País, no Estado, no Município, e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à Escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino. (Fusari, 1995 :70)

Concordando com Fusari, entendemos que o trabalho coletivo pressupõe o compromisso de um grupo que divide um mesmo ambiente físico e ou social, que está unido por compartilhar das mesmas metas.

Para melhor entendermos as questões que envolvem o trabalho coletivo torna-se necessário referenciar outros dois conceitos importantes: Cultura Escolar e Grupo.

O conceito de cultura escolar aparece sempre relacionado a um espaço destinado à transmissão de conhecimentos e, principalmente, valores em determinado tempo. A cultura da escola se construiu a partir de sua criação pelo poder público. A instituição carrega todas as características da sociedade da qual faz parte, pautando-se em princípios liberais e marcada por fortes influências do autoritarismo hierárquico do Estado (Mendonça 2000); possui características de organizações estatais, como burocracia, lentidão nos processos, valorização dos meios em detrimento dos fins. Influenciada por esta constituição histórica a cultura escolar, que está sempre em movimento, se expressa por meio de ações (posturas, discursos, concepções, crenças) dos sujeitos que nela atuam. Professores, alunos, funcionários, pais, tanto contribuem para a manutenção desta cultura, como promovem novas práticas de comportamento que podem ser incorporadas a ela. “As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos.” (Nóvoa, 1992:16)

Esse cenário ocupado por tantos atores possui uma cultura própria. Nóvoa, ao abordar as organizações escolares, afirma que a cultura “é composta por elementos vários, que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade. Definidos numa perspectiva antropológica estes elementos integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica.” (Nóvoa, 1992:30)

Por ser um lugar de convivência, onde as pessoas se relacionam e processam diferentes interações, a escola é um espaço permeado por tensões causadas por diferentes interesses: “os indivíduos se comportam em sociedade, reproduzem a hierarquia existente, compartilham sua riqueza ou exercem seus poderes.” (Moscovici, 2003:38)

Podemos considerar que esses diferentes sujeitos, que convivem durante algumas horas por dia, estão imersos nessa cultura e que, embora a escola possua objetivos institucionais e sociais muito claros, que é dar oportunidade aos alunos de apropriarem-se dos conhecimentos necessários para sua inclusão no mundo social, nem sempre estes são levados a termo, pois os obstáculos gerados pela própria

cultura os impede de serem realizados. Segundo Rodrigues, “a escola tem por função preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos.” Este é, portanto, o papel da escola, embora no cotidiano educadores embrenhados na cultura desenvolvam comportamentos que se sobrepõe aos objetivos educacionais, tornando-os periféricos.

Nóvoa também se apropria do conceito de Schein (1985), para tratar do conceito de cultura organizacional:

“Um conjunto de pressupostos básicos-inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo, ao aprender a lidar com problemas de adaptação externa e de integração interna – que se revelou suficientemente adequado para ser considerado válido e, portanto, para ser ensinado aos novos membros como o modo correcto de perceber, de pensar e de sentir os referidos problemas.” (Schein, apud Nóvoa, 1992:16)

Estudos realizados por Julia (2001) sobre a cultura escolar como objeto da historiografia revelou que a escola tem uma história similar à de outras instituições da sociedade, como as judiciais ou militares. A cultura escolar exprime que a escola não é apenas um lugar de apreensão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de "inculcação de comportamentos e de habitus" (Julia, 2001:14).

Um professor, ao chamar à escola os pais para denunciar que o aluno não está aprendendo, pedindo à família providências, apresenta uma atitude considerada normal. Esta atitude comum no cotidiano de algumas escolas revela que pela cultura a responsabilidade de ensinar não é sua. Esta é uma medida considerada válida no universo escolar, isto é, atribuir a responsabilidade sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos às famílias.

Considerando as contribuições desses autores, podemos afirmar que a escola é um locus carregado de valores, crenças, que ao tornarem-se comportamentos criam uma cultura peculiar que contagiam as ações, influenciam a organização da estrutura interna, interfere na comunicação, e direciona na realização de seus objetivos e de seu funcionamento como um todo. A cultura se revela no grupo.

Para Vigotski, o sujeito constitui-se na e pelas interações que estabelece com o meio social (sempre mediado pela cultura). A partir das interações com o outro e com as práticas sociais, incorpora ativamente os comportamentos socialmente

aceitos, promovendo sua transformação e transformando o social, numa relação dialética.

Pichon-Rivière define grupo como “um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes, se reúnem em torno de uma tarefa específica.” Ao desenvolverem suas tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos, para cada um assumir-se como participantes de um grupo com objetivo mútuo.

Um grupo é formado por indivíduos que pensam, sentem e que ao se tornarem participantes, estão num movimento em que emergem suas expressões individuais com as coletivas. No mundo atual existe uma certa dificuldade em lidar com a diversidade. Embora possamos considerar que o valor da humanidade está na diversidade, a nossa realidade não demonstra convivência pacífica com o diferente. A intolerância e a falta de diálogo têm gerado ao mundo moderno inúmeras catástrofes.

Os conflitos de interesse são comuns, originam-se da liberdade de expressão e são saudáveis. O que se coloca como necessário é a construção do equilíbrio entre o sujeito individual e o coletivo, entre o direito individual do sujeito e o direito coletivo que assegura o bem comum. O movimento de um grupo é algo complexo, pois nele se assentam a história de cada um, os desejos pessoais e as metas coletivas do próprio do grupo.

É por meio da democracia que se garante o direito individual no grupo. Se em grupo se revelam as diferenças, é no grupo que o movimento de cada sujeito individual agrega a possibilidade de crescimento coletivo. O grupo amadurece quando permite a manifestação das diferenças, respeita as opiniões, dissipa conflitos. Nesse processo “cada participante se reconhece dolorosamente, descobrindo as sementes que os une na construção desse todo, do NÓS, do grupo.” (Camargo, 1994:31)

Para Vigotski, a ação do sujeito só é considerada na ação entre sujeitos e o sujeito só o é na interação social; desse modo, a superação da dicotomia social/individual encontra-se nas próprias relações sociais. Esse equilíbrio se dá por meio do diálogo. O conhecimento acontece no social, mediado pelo diálogo. (Antunes, 2005:55)

Na escola o desenvolvimento do trabalho coletivo pode ser estruturado a partir do conhecimento sobre a cultura escolar, focalizando as ações do grupo e o aprimoramento das relações. O fio condutor do trabalho coletivo é a formação dialógica em diferentes níveis, considerando as necessidades de cada unidade: “Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há formulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo porque mudar práticas (...) significa reconhecer limites deficiências no próprio trabalho.”(Garrido, 2002:9)

O trabalho coletivo se traduz no esforço conjunto de um grupo para a realização de seus objetivos. A plena elaboração e execução do PPP prevê o desenvolvimento de um grupo articulado em torno de metas comuns. O trabalho coletivo é a sustentação do PPP. Essa articulação aliada ao sentimento de pertencimento dos sujeitos ao grupo é que legitima as ações desenvolvidas na escola.

Estudantes, professores, pais, equipe gestora e funcionários, sujeitos sociais e históricos, por meio de ações conjuntas desenvolvendo atividades coletivas em torno de objetivos comuns poderão construir a sua ação e assegurar novos rumos para a escola e para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

O trabalho coletivo na escola, ao permear todas as atividades, o Projeto Político Pedagógico e o Conselho de Escola, podem constituir-se como condições propícias para o exercício da democracia.

2.4.1 Conselho de Escola

O desenvolvimento de uma cultura de participação deve ser um processo endógeno que tenha em conta a especificidade de cada escola e o grau de maturidade democrática dos seus membros.

João Barroso

Em termos gerais o Conselho de Escola² é um órgão colegiado, de natureza consultiva e deliberativa, constituído por representantes de pais, professores, alunos e funcionários; sua função é atuar articuladamente com o núcleo de direção no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. Em geral, a eleição do Conselho de Escola é feita no início das atividades letivas e o mandato varia de um a dois anos. Os representantes são eleitos por seus pares, através de assembléias. Na composição do Conselho de Escola devem ser garantidas a representatividade e proporcionalidade dos segmentos: especialistas em educação e funcionários, docentes, pais de alunos, e alunos.

O Art. 14, II da LDB prevê a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, o que sugere a alternativa de gestão colegiada. Aos estados e municípios cabe definir como será a gestão democrática e a participação da comunidade em seus sistemas de ensino. No Brasil podemos encontrar diferentes formas de organização desse colegiado, variando sua constituição e funcionamento, porém mantendo-se o princípio comum em todas as regiões: garantia de instância de participação e gestão democrática na escola pública.

O Conselho deve ser uma instância democrática de permanente debate, de articulação entre os vários setores da escola, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos que possam interferir no funcionamento da escola e nos problemas administrativos e pedagógicos que esta enfrenta.

Considerando que cabe ao CE a deliberação sobre os assuntos pertinentes à realidade da escola e suas implicações, este não se configura portanto como instância de garantia de direitos pessoais ou interesses particulares. Assim, o funcionamento pleno do Conselho de Escola deve garantir o direito ao bem comum da coletividade que a escola envolve, tornando-se imprescindível como instância participativa. Estudos sobre o Conselho de Escola revelam que nem sempre o funcionamento pleno do CE é uma realidade.

A presença dos pais na Associação de Pais e Mestres e no Conselho de Escola ainda não representa a garantia de participação efetiva. Só o exercício da

² No site do MEC encontram-se disponíveis materiais sobre os Conselhos Escolares, que podem contribuir para o aprofundamento do tema.

participação pode garantir o aprendizado dessa prática: “Nossa história de participação ainda é muito recente.” (Antunes, 2005 : 29)

Araújo (apud Ghanem, 2004) classifica o Conselho de Escola como mecanismo de "ação coletiva", e aponta que “nas escolas municipais da capital de São Paulo, o conselho de escola poderá criar condições para a participação efetiva de seus membros na tomada de decisões que priorize os interesses coletivos, assim como poderá configurar-se como apêndice burocrático” (Araújo apud Ghanem, 2004:168).

Com posição diversa, Rossi (2001) afirma que os Conselhos de Escola, as Associações de Pais e Mestres e as Comunidades de Bairros potencializam e refinam procedimentos decisórios democráticos constituintes das práticas sociais, capazes de influenciar na definição de políticas de interesse público e de realização humana.

O CE, como um canal de favorecimento à gestão democrática da escola, tem o objetivo de acolher questões coletivas que tratam das expectativas e necessidades de seu público alvo. Ao contrário, em muitas escolas travam-se discussões sectárias, estéreis, sem que o foco de interesse comum da escola.

Não podemos ignorar que cada grupo de sujeitos componentes da organização escolar (professores, alunos, diretores, coordenadores, pais, funcionários) traz percepções, visões, culturas, interesses específicos ou diferentes sobre as mesmas questões. O CE, como um contexto formativo, pode incentivar práticas dialógicas e formativas e, nesse movimento construtivo e dinâmico, promover o exercício da participação.

A defesa do Projeto Político Pedagógico da escola deve ser sempre a meta almejada nesse processo rico de interações entre os segmentos que postulam suas diferentes concepções.

2.4.2 Projeto Político Pedagógico

Do ponto de vista da dimensão coletiva do e no trabalho docente, há necessidade da explicitação do pedagógico e construção de espaços alternativos para que a interação dos professores se concretize enquanto projeto pessoal e institucional. Não deve ser fruto de iniciativas individualizadas, mas de um projeto político-pedagógico-institucional.

Vera Maria Nigro de Souza Placco

O PPP pode ser entendido como a mais profunda expressão do trabalho coletivo, como a síntese da proposta pedagógica, desenvolvida coletivamente pelo grupo-escola em prol dos objetivos comuns, enfatizando a necessidade de que as ações de todos os agentes do processo pedagógico tenham um norte comum em torno dos objetivos da educação; é, sobretudo, um documento em transformação, que se revela no movimento de educadores e educandos com as pessoas que estão envolvidas nesse processo. Pode vir a ser uma proposta que orienta para o trabalho coletivo e contribua para a divisão do poder estabelecido no interior da escola. É uma proposta democrática!

O Art. 12, I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que os estabelecimentos de ensino *“deverão elaborar e executar sua proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”*. A LDBEN substituiu o antigo Plano Escolar, que para muitas escolas se resumia a um documento estático com função burocrática, pelo Projeto Pedagógico que, apesar de também propor o registro do fazer cotidiano da escola, como as metas, a concepção de educação e os resultados que se deseja alcançar, tem como foco a maneira como se dá o trabalho pedagógico na unidade, traduzindo o movimento realizado pelos múltiplos atores da ação pedagógica.

A mesma lei também aponta a incumbência da participação docente na elaboração do projeto pedagógico (Art.13, I), o que denota a importância do papel do professor como mediador da ação pedagógica, dada a centralidade da aprendizagem.

Segundo Libâneo (2004), “o projeto pedagógico é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação.” (Libâneo, 2004:153) Sua construção prevê o desenvolvimento de ações coletivas que possam superar as dificuldades da escola, ao implementar as múltiplas formas de democratização, redefinindo as relações entre escola e comunidade, que devem ser pautadas pelo diálogo e reflexão, em busca da melhores práticas educativas. Sobre isso, destacamos as afirmações de Severino:

“Projeto é tomado aqui no sentido de um conjunto articulado de propostas e programa de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade, que se pretende alcançar e que é previamente delineada mediante representação simbólica de valores a serem efetivados. O Projeto Educacional pode ser metaforicamente representado pelo campo de força gravitacional criado por um ímã. O núcleo, no caso, é uma intencionalidade, ou seja, um sentido, uma significação que articula todas as ações, todas as medidas, todas as práticas, desenvolvidas por todos os sujeitos que se encontram no mesmo campo.” (Severino, 1998:85).

A escola é uma instituição social com objetivos explícitos: apropriação pelos alunos do saber construído historicamente e da produção de novos conhecimentos, a fim de constituírem-se em cidadãos participativos da sociedade em que vivem. O eixo central e objetivo da escola é o ensino, entendido como ação institucional que visa a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento do educando. Uma escola democrática é aquela que garante o direito de todos ao conhecimento.

Imersos na cultura da escola, os educadores muitas vezes não percebem a importância de sua participação. Para o senso comum, a participação é entendida como sendo restrita a voto ou escolha em algumas situações esporádicas. Participar é muito mais do que optar, envolve o aperfeiçoamento da consciência e acesso ao poder. (Bordenave, 1995).

A ausência de participação nas pequenas ações do cotidiano da escola, por outro lado pode criar uma lacuna entre aquilo que se faz e aquilo que poderia ser feito. Podemos usar um exemplo comum: a maioria das escolas tem como objetivo em seu Projeto Político Pedagógico a formação de um estudante crítico e participativo através de práticas que desenvolvam a cidadania. Muitas delas também

indicam como um problema a indisciplina durante o horário de recreio, momento no qual os estudantes fazem guerra de merenda, atirando frutas e pães mutuamente, envolvendo-se em desinteligências etc. Nesse caso, os professores sentem que a postura apresentada pelos estudantes no horário do intervalo é de sua responsabilidade? É responsabilidade de quem? Do inspetor de alunos? Do diretor? Da escola? Da família?

Essa ilustração apenas evidencia as dicotomias que existem no ambiente escolar. Na cultura da escola, o professor tem dificuldade de atuar nas principais questões vividas em seu interior, concentrando-se nas atividades da sala de aula, limitando-se ao seu fazer diário, sem clareza sobre as possibilidades e limites de sua contribuição para a mudança dessa ordem de coisas, sobretudo em relação à participação e construção do trabalho coletivo com seus pares, com o objetivo de evidenciar as principais necessidades da escola e o potencial do grupo para realizar as intervenções necessárias. Nesse aspecto, identifico-me com os questionamentos de Ramalho: “Quais são as exigências que nos impõe a Educação para o século XXI? Quais são as possibilidades e a vontade de as instituições e a sociedade assumirem os novos desafios, como um projeto maior de excelência?” (Ramalho, 2003:20)

A construção da democracia na escola prevê o desenvolvimento de uma equipe capaz de entender as finalidades da escola, sua intencionalidade formativa, bem como as dificuldades e, a partir daí, refletir, discutir e promover a participação conjunta, articulando ações que garantam a construção do trabalho coletivo que alterem efetivamente as relações educando-educador e os problemas de escolarização. Nesse cenário, Luck (2006) defende:

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 desta 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. (Luck, 2006 : 33)

Sabemos que muitos são os meios necessários para democratização da escola; defendemos, porém, que esta pode ser exercida e viabilizada por meio do

trabalho coletivo. A proposta de trabalho coletivo deve ser aqui entendida como a possibilidade do sujeito em relação com seu grupo perceber sua realidade e agir sobre ela.

Entendemos que o Trabalho Coletivo pode se apropriar de diversos contextos da escola, em especial do Projeto Político Pedagógico e do Conselho de Escola, que agregam condições de tornarem-se intencionalmente formativos. Por estes serem contextos garantidos por lei em todas as unidades, podem vir a ser expressão plena de participação na implementação de práticas escolares democráticas.

Capítulo III

Procedimentos Metodológicos

Com o fito de apreender como professores percebem e vivem a participação e a democracia na escola, realizou-se este estudo. Optou-se por uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em uma escola pública estadual de ensino fundamental, situada em um bairro da zona leste da cidade de São Paulo.

A partir de contatos com várias escolas para verificar a disponibilidade para a realização da pesquisa, sentimos certa dificuldade para adentrar uma escola pública. Assim, esta escola foi selecionada a partir da indicação de um colega de turma de mestrado que também é professor da rede pública e que conhecia o trabalho lá desenvolvido pela equipe e por sua gestora.

3.1 Uma Escola localizada na Zona Leste

A Zona Leste é uma região da cidade de São Paulo formada por muitos distritos e que se localiza do lado leste do rio Tietê; é composta por cerca de quatro milhões de pessoas (o que corresponde à população do Uruguai), cerca de 31% da população economicamente ativa do município. Sendo a região mais populosa do município de São Paulo, é essencialmente formada por estabelecimentos de comércio e moradias populares, e pode ser considerada como uma região dormitório da cidade.

Segundo cálculos realizados pela SEADE, no ano de 2.000, a Zona Leste apresentava altos índices de desemprego, se comparados com outros locais da cidade de São Paulo. Esse índice está relacionado à falta de qualificação profissional da população em contraposição aos avanços tecnológicos instalados, o que faz com que haja milhares de vagas de emprego sem preenchimento por inexistência de mão de obra qualificada na região. Desse modo, a renda da população está abaixo da média da cidade, as taxas de desemprego e de

Nas regiões carentes da cidade constatamos não apenas a precariedade de renda da população, mas também a de serviços públicos. Em alguns casos, as escolas distantes representam o único braço do Estado sobre aquela comunidade.

Escolhemos uma escola situada na zona leste, região periférica da cidade, para estudar participação e democracia, um lugar marcado pela parca presença do poder público, onde existe pouca ação e representação da comunidade local, e onde a exclusão social é a característica mais marcante.

3.2 Impressões sobre a Escola

Situada na periferia da cidade de São Paulo, a escola tem muros pintados com motivos infantis, onde estão escritas frases que lembram o Projeto Pedagógico, referindo-se às ações de Meio Ambiente e Etnia Racial que ali são desenvolvidas.

Ao chegar no Guichê da secretaria fui prontamente atendida e, ao entrar na escola, já encontrei a diretora no corredor; enquanto ela atendia dois alunos, aproveitei para observar o ambiente. O corredor em que me encontrava é largo e longo, inicia-se na porta de entrada da secretaria, passando por toda a parte administrativa e chega até as salas de aula. Por ser pintado num tom claro de verde ilumina a escola. O ambiente possui muitos vasos e o verde das paredes contrasta com os diversos outros tons de verde das folhagens das plantas. Há um aquário e um viveiro de pássaros nesse espaço.

Nas paredes existem grandes painéis com fotografias dos últimos cinco anos: 2002, 2003, 2004, 2005, 2006. É o registro fotográfico das principais ações desenvolvidas pela escola. .

A Diretora, Prof^a Ana⁴, veio me receber; já me esperava, pois havia sido realizado um contato telefônico prévio. Convidou-me para conhecer todos os ambientes. Durante nossa visita aos espaços da escola, ela realizou atendimento a alunos e professores, demonstrando seu envolvimento com o trabalho. Relatou-me que possui poucos funcionários, por isso circula grande parte do dia, auxiliando os

⁴ Nome fictício, como todos os outros citados neste trabalho.

profissionais. Confessou-me que gosta muito de acompanhar de perto o funcionamento da escola e o andamento das ações pedagógicas.

O prédio tem dois pavimentos. No andar inferior estão localizadas a Secretaria, Diretoria, Coordenação Pedagógica, Sala dos Professores, Sala de Vídeo, Sala de Informática, Sala de Leitura, Sala de Artes, cinco salas de aula, pátio interno e externo, refeitório, banheiros e quadra externa. No andar superior estão localizadas mais oito salas de aula.

Percorrendo o interior da escola percebi organização e um clima de harmonia.

Os ambientes da escola são limpos e possuem boa manutenção. As cores são em tons claros e cores alegres. O ambiente fica cheio de luz e extremamente agradável. Os banheiros estão em bom estado de conservação e oferecem aos alunos papel higiênico e espelhos. As salas de aula estão bem cuidadas, bem pintadas, com armários para professores, cortinas, lousa, cartazes e pequenas estantes com livros. Ao visitar algumas salas-ambiente pude observar as turmas em aula. Na hora da saída do período da manhã, a diretora me relatou que fazia parte de sua rotina estar presente; acompanhei-a até o local onde é realizada a saída das crianças. Os pais adentram o pátio interno, por onde as crianças saem das salas acompanhadas pelos professores. Observei que a Prof^a Ana parece ser muito presente na escola, conhece os pais dos alunos e é também conhecida por eles, sendo chamada por seu nome.

No pátio existe a Programação dos Projetos da Escola da Família que são realizados nos finais de semana. A comunidade participa muito dessas atividades e zela para que o ambiente permaneça organizado, bonito e saudável.

Durante os dias em que estive na escola para a realização das entrevistas e devolutiva tive a oportunidade de observar superficialmente a relação entre as pessoas: funcionários e professores. A equipe me pareceu bem integrada.

3.3.1 O Trabalho Pedagógico

A escola atende 890 alunos do Ciclo I do Ensino fundamental, distribuídos em 26 turmas, em dois turnos de funcionamento: manhã e tarde. Possui 30 professores e 12 funcionários.

O Projeto da Escola está organizado de acordo com as orientações da Diretoria de Ensino, sendo quadrienal, 2007-2010. A meta desse período é formação de alunos leitores e escritores eficazes. A proposta da escola está centrada nessa meta. Os professores, tanto nos horários coletivos quanto no Projeto de Formação Continuada da Secretaria de Educação do Estado, têm participado e desenvolvido ações de acordo com as orientações propostas pelo Projeto Letra e Vida da Secretaria da Educação. Nessa escola, cerca de noventa por cento dos professores já realizaram o curso.

Semestralmente toda a equipe da escola participa de reuniões internas com o objetivo de avaliar as ações do Projeto Pedagógico da Escola: avaliação das ações voltadas para a integração entre professores, funcionários e pais de alunos; avaliação das ações de formação continuada em serviço e troca de experiência vivenciada; avaliação de práticas de valorização e reconhecimento do trabalho da equipe escolar.

Anualmente é realizado um levantamento das expectativas dos pais por meio de um questionário de avaliação da escola; a partir das informações obtidas, os educadores conhecem as necessidades da comunidade e podem propor ações que visem às necessidades expostas.

O Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres são instituições atuantes na escola. Existe um Grêmio Estudantil que está organizado com dois representantes de cada turma da escola, e que realizam reuniões semanais.

A merenda escolar é de responsabilidade de um departamento do governo, mas é na escola que são preparados os alimentos pelas funcionárias e servido aos alunos por meio de uma mesa térmica, permitindo que as próprias crianças sirvam-se à vontade.

3.4 Procedimentos da Pesquisa

Nesse primeiro contato presencial com a escola conversamos com a diretora, informando-a do objetivo da pesquisa e solicitamos autorização para realizá-la. Fui autorizada a realizar as entrevistas nos horários coletivos dos professores, pois estes não dispõem de tempo para ficar na escola após o término de seu período, considerando que a maioria trabalha em outras escolas.

A coleta de informações foi realizada na própria escola, durante o tempo destinado ao horário de reuniões com os professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Essas reuniões com os professores serão denominadas de “*encontros*”.

Participaram da pesquisa três professores que manifestaram disponibilidade para participar do estudo. A preferência foi dada a professores que tinham aulas legalmente garantidas até o final do ano, para assegurar a possibilidade de se voltar a campo para esclarecer eventuais aspectos pouco claros ao pesquisador e realizar a devolutiva.

Os encontros realizados em grupo, gravados e transcritos. No primeiro encontro apresentamos os objetivos da pesquisa, autorização dos professores para gravação e iniciamos as entrevistas. O segundo encontro caracterizou-se pela realização de dinâmicas. Num terceiro encontro foi apresentado o relato das entrevistas aos sujeitos para que pudéssemos corrigir algum equívoco de interpretação ou entendimento que a pesquisadora pudesse ter cometido no registro e para demais esclarecimentos.

Utilizamos os seguintes instrumentos para a coleta de informações: questionário sobre perfil do professor (anexo 1); entrevista em grupo (anexo 2); análise de uma história infantil, dinâmica com expressões-chaves. Optamos pela diversidade dos instrumentos para que pudéssemos ter várias fontes de dados, que permitissem uma maior aproximação dos sujeitos em diferentes situações. Segundo Rey, “A pesquisa representa um processo de tecido e de construção de informações procedentes de fontes diversas que convergem para a elaboração de determinados núcleos de sentido subjetivo.” (Rey, 2005: 133)

Descrição do 1º Encontro

O encontro iniciou-se com o agradecimento da pesquisadora pela disposição e disponibilidade dos professores em participar do estudo. Foram apresentados os objetivos da pesquisa e recolhida a autorização por escrito dos docentes. Em seguida houve uma breve apresentação de todos os presentes e, com o objetivo de preservar o anonimato, os próprios professores escolheram os apelidos para serem denominados na pesquisa.

Logo depois foi feita a primeira questão norteadora da entrevista, e as demais foram introduzidas aos poucos, à medida em que a pesquisadora percebia que a questão anterior já havia se esgotado. Os professores organizaram-se livremente para responder às seguintes questões no grupo:

- 1) *O que é participação e democracia para você?*

- 2) *Considerando suas vivências, (trajetória), comente sobre as experiências de participação e democracia na escola.*

- 3) *Qual a sua visão da relação entre escola e comunidade?*

Descrição do 2º Encontro

No segundo encontro a pesquisadora retomou o encontro anterior e explicou sobre as dinâmicas que aconteceriam naquele encontro: Dinâmica 1 : Escolha de histórias e Dinâmica 2 : Escolha de Expressões-chave.

Dinâmica 1 : Escolha de histórias

A Pesquisadora mostrou três livros de histórias infantis a ser lidas e pediu que fosse eleita ordem para a leitura. Os professores escolheram a seguinte frequência:

a) *Maria vai com as outras.* Sylvia Ortof. Ática. Resumo da história: A ovelha Maria era mesmo uma maria-vai-com-as-outras. Vivia num grupo com outras ovelhas, onde sempre fazia aquilo que as outras faziam Até o dia em que descobriu que cada um pode ter o seu próprio caminho, e saiu do grupo para viver sozinha.

Esta história está relacionada à valorização do individual em detrimento do coletivo.

b) *Nicolau tinha uma idéia.* Ruth Rocha. Quinteto Editorial. Resumo da história: É uma história que se passa numa cidade em que cada um só tinha uma idéia na cabeça. Aí, Nicolau chega e compartilha suas idéias com os habitantes. A postura de Nicolau cria um movimento entre todos, de modo que as pessoas passam socializar todas as idéias, ampliando seus conhecimentos, suas relações.

Esta história focaliza a socialização do conhecimento, a importância da formação e informação como forma de democracia.

c) *A menina das borboletas.* Roberto Caldas. Paulus. Resumo da história: Uma narrativa em imagens sobre uma menina que cultivava uma flor, mas que enfrenta algumas dificuldades para isso. É muito persistente e quer não só uma flor, mas um jardim, e para isso conta com a ajuda coletiva das borboletas.

Esta história está relacionada à participação coletiva no grupo como forma de engajamento.

A partir da leitura, realizada pela pesquisadora das histórias infantis, foi proposta a seguinte questão:

Para você, qual a história que melhor expressa o seu entendimento sobre participação e democracia?

Os professores então escolheram aquela que mais representasse sua visão de democracia e participação na escola.

Ao selecionarmos uma dinâmica com histórias infantis como instrumento de coleta de dados, consideramos que a arte é uma linguagem facilitadora da expressão humana. Na escolha de uma história, cada professor pode externar aspectos da sua subjetividade.

Dinâmica 2 : Escolha de Expressões-chave

Foram colocadas sobre a mesa fichas com as seguintes expressões: Projeto Pedagógico, Trabalho Coletivo e Conselho de Escola, e outras fichas em branco para serem escritas.

Projeto Pedagógico

Conselho de Escola

Trabalho Coletivo

Os professores foram orientados a escolher a expressão que melhor identificasse a sua forma de participar na escola. Foi esclarecido também que ele poderia utilizar as fichas em branco para sugerir e registrar uma outra expressão que o identificasse.

3.5 Apresentação dos sujeitos da pesquisa

Professora Cristina

Escolheu o codinome Cristina por ser o seu segundo nome. É solteira, tem 38 anos e vive com a mãe. Foi secretária de escola por 15 anos. Concluiu o curso de Pedagogia em 2004. Há 2 anos ingressou nessa escola como professora efetiva da rede pública. Neste ano leciona para o 2º ano do ciclo I do ensino fundamental. Atualmente realiza concursos públicos para ter outro cargo de professora.

Professor Timboco

Escolheu o apelido pelo qual é carinhosamente chamado pelo sobrinho. É solteiro, tem 43 anos e vive sozinho. Coursou a Faculdade de Educação Física e de Pedagogia. Trabalhou em academias como professor de natação. Há 15 anos atua como professor da rede pública. Nessa escola leciona a disciplina Educação Física para as turmas do ciclo I (1º ao 4º ano) do ensino fundamental. Trabalha também numa escola pública municipal, na qual atua no ciclo II (antiga 5ª a 8ª série), onde também é vice-presidente do Conselho de Escola.

Professora Dudumi

A professora escolheu o pseudônimo Dudumi, pois era seu apelido de infância. Ela tem 53 anos, é casada, tem dois filhos. É professora há 22 anos. Tem dificuldade com datas e não se lembrava exatamente das épocas em que havia estudado. Sugeriu que tivesse concluído o curso Magistério em meados dos anos 1970 e a graduação em pedagogia em meados dos anos 1980. Está na mesma escola há sete anos. Neste ano leciona para o 2º ano do ciclo I do ensino fundamental. Anteriormente lecionou em outras escolas e ocupou o cargo de diretora de escola por 5 anos. Trabalha no período noturno como Coordenadora Pedagógica de uma escola particular.

3.6 Procedimentos de Análise

As informações foram apreciadas segundo o referencial teórico da psicologia sócio-histórica. A análise teve início durante o processo de coleta de dados, momento em que a pesquisadora entrou em contato com a realidade pesquisada.

Numa primeira etapa trabalhamos com a entrevista coletiva na sua totalidade, no processo de audição das gravações e das transcrições. Realizamos a confrontação entre as transcrições e o arquivo de áudio para nos certificarmos de não haver nenhum equívoco.

Separamos as narrativas de cada um dos entrevistados, retiramos os vícios de linguagem, suprimimos as redundâncias, buscando elementos constitutivos das falas individuais. Regressamos à escola a fim de apresentarmos o texto aos entrevistados. Os professores realizaram a leitura e pequenas alterações foram incorporadas ao texto.

Num outro momento realizamos inúmeras leituras com o objetivo de identificar os conteúdos, organizamos as idéias, frequência das falas, contradições e passamos a analisar as entrevistas, focalizando as informações mais relevantes

para o objetivo da pesquisa. A partir da identificação desse conjunto, passamos a apreender os principais elementos que constituíam os relatos.

Retornando ao trabalho de análise, a pesquisadora retomou as leituras das entrevistas de cada professor, passamos a desprezar os comentários inócuos, distinguindo cada conteúdo e ressaltando as idéias principais de cada relato, ordenando-as num todo coerente.

Nesta fase procuramos não nos limitar à descrição dos relatos, mas à compreensão dos mesmos. A esse respeito, Ciampa chama atenção para o fato de que “a questão é de compreensão, de entendimento: precisamos captar os significados implícitos, considerar o jogo das aparências. A preocupação é com o que se oculta, fundamentalmente com o desvelamento do que se mostra velado.” (Ciampa,1998:139)

Capítulo IV

Apresentação e Análise dos Dados

O processo de análise nos levou a organizar os dados em cinco elementos: Conceito de participação e democracia; Experiências de participação e democracia no universo escolar; Conselho de Escola; Relação com Pais; Espaços de participação na escola.

4.1 Conceito de participação e democracia

Embora tenha sido voluntária como a primeira a falar, a professora Dudumi apresenta dificuldades sobre o tema proposto, algumas de suas idéias são difusas e as vezes foge da temática. Na síntese dos seus relatos observamos que para ela participar é uma atitude positiva, a que depende da compreensão de um objetivo que dá sentido a ação, e que implica a relação com o outro. Afirma ser uma pessoa participante.

Quanto à democracia utiliza-se do exemplo que os professores não estão preparados mas não conseguiu sintetizar a idéia principal:

Para mim, a participação é algo positivo (...) é você estar junto com as pessoas, elaborando um sentido positivo das coisas, estar estudando sobre aquilo que vai lutar, é você participar (...) Para participar tem que entender uma questão política, ou simplesmente estará fazendo por fazer, e no meu caso não é o fazer só por fazer, e sim o participar. (...) A questão da democracia como professor, hoje em dia os professores deixaram de ler (não digo todos), de se informar, (...) ele tem que saber fazer uma análise para levar à sala de aula. (Dudumi)

O professor Timboco define participação como expressão das idéias e tomada de partido:

Participar é você ouvir, é você falar, momento de ouvir, momento de falar, de escutar, assimilar as idéias que foram propostas. Você tomar partido. (Timboco)

Afirma que existe falta de democracia na relação entre a Secretaria de Educação e as unidades escolares. Critica as redes públicas de educação nas quais trabalha, pois entende que as decisões são tomadas nas instâncias superiores sem a participação das equipes das escolas. Utiliza-se de exemplos de sua vivência para exemplificar tal fato, afirmando que teve prejuízos pessoais por causa da mudança na organização das escolas no ano de 2006, momento em que foi obrigado a fazer uma opção profissional, escolhendo continuar no serviço público e abandonar a escola de natação em que trabalhava.

Eu vou falar de democracia dentro da unidade escolar que é a minha vida. No governo do estado e na prefeitura não há democracia. É o que eles pregam... mas as coisas vêm prontas e são jogadas dentro da escola. Só é uma democracia quando existe a participação da direção, da parte administrativa dos docentes. Só assim, para ilustrar, eu deixei 21 anos de uma entidade particular, em virtude do que aconteceu em 2006, porque a Prefeitura do Município de São Paulo simplesmente mudou a jornada do professor e do aluno dentro da unidade escolar, aumentando a carga horária. Partindo deles não existe democracia, as coisas vêm prontas já para você digerir. (Timboco)

Em relação à democracia, o professor acredita que existe um discurso democrático, que deve ser revisto. Sua narrativa parece relacionar a democracia aos problemas com condutas consideradas irregulares. Essa relação entre democracia e indisciplina sugere que ele entende que a falta de um comportamento adequado por parte de alunos é consequência de democracia.

Queixa-se da ausência da família na escola, responsabilizando as relações democráticas por isso, quando o caminho é exatamente inverso: a escola pode investir na democracia e ao acolher as famílias abre-se oportunidade de maior proximidade, integração, participação.

Então, a gente prega uma escola democrática, que tenha participação, quer que a escola seja de todos, mas a gente tem em alguns momentos que deixar a democracia um pouquinho de lado. Acho que a gente tem que mesclar um pouquinho. Agora é a minha vez de falar, a minha vez de me colocar. (...) do jeito que as coisas estão, a gente sabe que a indisciplina é um problema muito sério, é a falta da família presente dentro da escola para auxiliar a educação. (Timboco)

Ao utilizar o termo *autoritarismo* e a expressão *deixar a democracia um pouquinho de lado* talvez o professor tenha quisesse se referir sobre à necessidade de a escola utilizar de sua autoridade e estabelecer regras de convivência coletivas que pudessem garantir o desenvolvimento normal das atividades escolares.

Está complicado, então se você não tem nem um pouco de autoritarismo, para dar algumas direções, ou o trabalho vai por água abaixo, não se consegue concluir nada. Então, a gente prega uma escola democrática, que tenha participação, quer que a escola seja de todos, mas a gente tem em alguns momentos que deixar a democracia um pouquinho de lado e partir um pouquinho para o outro lado. Acho que a gente tem que mesclar um pouquinho. Agora é a minha vez de falar a minha vez de me colocar. (Timboco)

Para Cristina, participar é expressar-se verbalmente, por meio do diálogo (falar, ouvir, questionar); acredita que só é possível se manifestar com discernimento das informações, se possuir conhecimento. Sente que é preciso estudar.

Para mim é entrega, é ouvir, é falar, questionar. Estudar também é muito importante, não é simplesmente a gente querer falar qualquer coisa, tem que estar por dentro das coisas que estão sendo discutidas, dando opinião. (Cristina)

Ao abordar a questão da democracia, cita a estrutura do sistema de ensino que é hierárquico e nunca pede a participação das escolas (dos professores) para as mudanças e decisões. Afirma que a instabilidade e a estrutura burocrática do governo geram ações descontínuas da Secretaria da Educação, que vão incidir diretamente sobre a escola. As mudanças não consideram o que já está em andamento e atingem a evolução dos projetos. Sente-se como uma mera cumpridora de tarefas e sugere que democracia seria a possibilidade de manifestação sobre as decisões que lhe dizem respeito.

Democracia hoje em dia virou um chavão, então todos os partidos políticos falam que são democráticos e a gente na escola sofre por conta disso porque a gente está aqui, mas as coisas vêm de cima mesmo. Eu trabalhei 15 anos na parte administrativa em escola estadual. Era secretaria, estava fazendo uma tarefa e surge uma lei, (...) é publicada, sai no Diário Oficial e muda-se tudo. (...) O que é democracia? Democracia seria participação, seria a gente poder opinar sobre as coisas. [Mas] as coisas são colocadas para nós e a gente acaba tendo que cumprir. (...) Então eu acho que a gente fica meio na corda bamba ali, esperando o que vai acontecer. Dentro do próprio governo, [quando] muda o secretário de educação também muda (...) não tem uma continuidade nas coisas. (Cristina)

Sobre essa questão, Silva afirma que “as marcas da burocratização das relações de trabalho contribui para o descompromisso com as inovações, as pessoas se acostumam apenas a cumprir determinações.” (Silva, 2002:28)

Cristina também referencia-se na história recente do Brasil e justifica que nosso povo tem dificuldade de participar, porque não teve esse exercício. A professora também expõe sua preocupação com a formação para a prática participativa na escola quando conta-nos que conversa com os alunos sobre essa temática. Pensar sobre a importância

da formação para a participação dos nossos alunos é pensar sobre a possibilidade de uma sociedade mais democrática no futuro.

Nós, brasileiros, não fomos preparados para falar, pelo contrário (...) então é isso que a gente trabalha com os nossos alunos. Eu sempre coloco para os alunos: “gente, vocês têm que dar a opinião de vocês, vocês tem que falar.” (...) As pessoas não estão preparadas para o exercício da democracia. (Cristina)

Cristina classifica a escola em que estamos realizando a pesquisa como democrática. Para ela, as reuniões em horários coletivos é um fator decisivo para promover participação de professores. Afirma que alguns colegas optam por não se manifestar, e mais tarde criticam as decisões tomadas.

Ela enxerga que a garantia legal do contexto formativo (HTPC) não assegura a participação, enfatiza que a atuação é importante e assinala a necessidade de ter conhecimento para discutir, participar, opinar.

Percebe a existência de diversidade no grupo de professores a que pertence, e atribui o isolamento de alguns a características individuais. Cristina ignora que os fatores que levaram esse sujeito a deixar de se manifestar foram constituídos socialmente, o homem se desenvolve com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere.

Essa escola que a gente está hoje ela é muito democrática, muito democrática, temos os espaços de trabalho coletivo, (HTPC), o planejamento começa lá no início do ano, tem o planejamento na metade do ano, todas as coisas são discutidas mesmo no grupo. Claro que dentro desta proposta democrática sempre existem as pessoas que falam que não há democracia. Agora o que é que eu vejo nisso, não é porque você tem espaços que são democráticos que você não vai fazer nada, você tem muita coisa para fazer, desde conhecer o que está sendo discutido e participar, opinar. Muitas vezes as pessoas acabam deixando o outro falar e acaba sendo tomada uma decisão que a própria pessoa não concorda. (Cristina)

Se você concorda com uma opinião que não era a sua e você não se colocou, você tem que acatar. E a gente até ouve: Ah! Mas não era bem isso que eu queria. Teve um momento, não é? Mas eu acredito mesmo que é o exercício da cidadania. Falta um pouco ainda do exercício da cidadania porque as pessoas não estão acostumadas a opinar. Aqui na escola as coisas são decididas no grupo, as pessoas se colocam, têm divergências, não que essa maioria seja homogênea, pelo contrário, mas há pessoas que não se colocam (...) tem hora que você tem que decidir. (Cristina)

Timboco sente que possui liberdade para trabalhar com seus alunos, respeitando o projeto da escola. Sente-se livre para desenvolver o trabalho pedagógico com suas turmas, sente-se apoiado pela equipe técnica. Afirma que tanto no horário de estudo coletivo, como no Conselho de Escola, as decisões são tomadas em grupo. Exemplifica os tipos de decisões que são tomadas nesses contextos. O professor sente que existe uma unidade dentro da escola, que a maioria das pessoas possuem os mesmos objetivos e por isso os projetos caminham bem. Concorda que existem pessoas que às vezes não explicitam suas posições, mas acredita que isso é natural, considerando a diversidade.

Acredita que o fato das pessoas possuírem os mesmos objetivos facilita o trabalho, pois existe integração entre os colegas em torno dos objetivos comuns. Ao citar as decisões tomadas pelo seu grupo de trabalho coletivo, dá exemplos citando os projetos e atividades da escola. Afirma que as decisões que dependem da escola (da unidade) são legítimas, pois todos são ouvidos e a maioria é quem vence.

“Eu acho que nós temos total liberdade de agir dentro da sala de aula. Como cada um tem uma didática diferente, uma maneira diferente de passar as informações, mas a gente tem total liberdade, desde que esteja vinculada a um projeto. Na nossa HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), na Reunião do Conselho de Escola, tudo é decidido em grupo. Eu acho que nesta unidade escolar existe democracia sim. E em relação à sala de aula, eu com meus alunos, toda a nossa bagagem é trabalhada com questionamento, temos objetivo único, cada professor vai ter a sua liberdade de trabalhar como acha melhor. No caso, eu tenho doze salas, nenhuma sala eu posso trabalhar da mesma maneira, mas tenho total liberdade para mudar a estratégia, mudar a didática, mudar a dinâmica da aula, para atingir os objetivos. Então

a gente tem total liberdade e tem assim total amparo da direção também para qualquer dificuldade que a gente encontre. Então eu acho que dentro da unidade escolar, dentro dessa unidade escolar a democracia fala bem alto. (...) tem sempre aquelas pessoas que não optam por falta de posicionamento mesmo, porque para ela tanto faz. As pessoas são diferentes, têm idéias diferentes, posturas diferentes, então é complicado você contemplar a todos. Mas, uma opinião que vence no grupo que vai ser empregada (...) o pessoal se integra, se entrega e participa junto não tem aquele negócio de revanchismo (...) o grupo decidiu estar dentro do projeto: “vamos embora”. Isso acontece porque tem muito mais pessoas dentro da unidade com o mesmo objetivo ou com posturas muito parecidas (...). Por exemplo, o projeto da consciência negra, que estamos trabalhando neste semestre, foi proposto pela importância (...) acabou vencendo que vai se trabalhar. Mas o que eu acho legal é que mesmo se a minha opinião não foi a que ganhou, uma excursão por exemplo, um projeto que nós vamos trabalhar, (...) tudo que é feito aqui não vem pronto igual vem do governo. (...) Aqui a gente discute, a gente conversa, entra num consenso e vai trabalhar (...). Acredito que aqui dentro desta unidade escolar que nós estamos é bem democrática sim. Tudo que é decidido, que é feito, tem a participação de todos. (Timboco)

A professora Dudumi entende que a escola é democrática, referindo-se ao HTPC momento de reunião semanal de professores. Acredita que possui um papel como professora e que deve seguir o grupo nos projetos estabelecidos pela escola. Acha que o professor pode tratar de questões políticas com seus alunos, embora não concorde com a explicitação da posição partidária.

[Nesta escola] tudo é passado muito democraticamente, é falado, faz-se a reunião (...) você pode questionar ou não, mas eu acho que você tem que expor a sua idéia, se não está gostando. (...) aqui você tem a oportunidade de falar, de brigar, de chorar de jogar na mesa, aqui você tem oportunidade. Depois, lógico, você vai refletir sobre toda a sua atitude. (Dudumi)

Ao afirmar que sua parte é estudar e discutir com os alunos, sugere que democracia está relacionada à exposição de idéias, que acontece por meio da fala. Apesar de ter autonomia em sua sala de aula, respeita o trabalho desenvolvido pelo grupo da escola e o Projeto Pedagógico.

“Dentro da minha parte, não é dentro da minha sala de aula. Eu não faço aquilo que eu acho, que eu quero! Vou me informar, tem os projetos aquilo que a escola alinha e nos dá. Depois eu vou estudar e vou expor aos alunos. Mesmo as questões políticas, eu posso discutir com meus alunos dentro da sala de aula. Ninguém vai me impedir.”(Dudumi)

Os dados coletados a partir das histórias contribuíram para apreender a subjetividade dos professores. Na dinâmica foi solicitada a escolha da história que melhor representasse a visão de participação e democracia na escola.

Para Timboco, a idéia de democracia está corporificada na história da “Maria vai com as outras”. Para ele, o isolamento e a realização das vontades individuais do sujeito significa democracia. Sua escolha pelo livro revela que para ele, a escolha individual pode ser considerada uma escolha democrática. Se a ovelha vivia num grupo no qual as decisões não atendiam o bem comum, ela nada fez para mudar tal situação. Na história não se mostrou como eram tomadas as decisões no grupo, mas em nenhum momento a Maria tentou expor suas idéias e influenciar o grupo a pensar diferente. Ele vê democracia a partir de uma perspectiva pessoal e individual.

É, ela saiu do grupo, [pois] não concordava com as idéias. Mas muitas vezes hoje em dia as coisas acabam sendo assim, (...) se você não concorda com as regras, você pode pegar as suas coisinhas e ir embora. (Timboco)

À pergunta: se Maria fosse uma professora e estivesse numa escola em que não concordasse com as posições, ela abandonaria o grupo? O professor concordou, defendendo que a realidade é esta. Quando não se concorda, o caminho é abandonar tudo.

Para Cristina, a idéia de compartilhar novos conhecimentos e ampliá-lo é algo fundamental. Identifica as crianças como sujeitos de um futuro que pode ser construído coletivamente. Sua escolha pelo livro “Nicolau tinha uma idéia” valoriza os saberes produzidos pelos homens e a necessidade de socializá-lo com as novas gerações. Para ela, participar é compartilhar diferentes saberes. É isso que marca sua representação sobre participação.

“Nicolau tinha uma idéia”, no começo cada um tinha uma idéia mas ninguém conversava com os outros. E aí cada um permaneceu com sua idéia, não compartilhava. Até que o Nicolau vem e conta as idéias e vai ampliando. E, depois disso, o que eu achei bem legal é passar as idéias para as crianças (...). Por que as crianças? Porque tem o futuro todo aí e para não ficar do mesmo modo do começo, de cada um ficar com a sua idéia. Crescer com um monte de idéias, a gente está acumulando, juntando com a idéia do outro.”(Cristina)

Para Dudumi, a história que ela mais gostou foi a “Menina das borboletas”, mas não conseguiu responder o porquê. Preferiu falar da história “Maria vai com as outras” alegando que já trabalhou com os alunos para orientá-los a não serem ingênuos.

Bom, eu gostei da “Menina das borboletas”, adorei o sentido de preservação do cuidado que ela tem (...), ela ia e plantava outro vinha e pisava, eu acho que em nenhum momento ela se rebelou contra aquilo; eu acho que ela poderia ter se rebelado. Mas eu achei a história fabulosa (...) “Maria vai com as outras” é um livro que faz parte da nossa biblioteca. Eu trabalho porque ensina a ser autêntico e não fazer tudo o que o outro faz. (Dudumi)

A fala da professora indica que não compreendeu a essência do livro que escolheu, que versa sobre o trabalho coletivo na realização de um objetivo. A menina conseguiu alcançar sua meta (fazer um jardim), apesar dos obstáculos, porque estava junto com as borboletas, com um passarinho, constituindo um grupo fortalecido. Todos se apoiavam nas dificuldades, estavam próximos todo o tempo, se ajudando mutuamente, incentivando. Se estamos sós, nos sentimos fracos. Ao serem eleitas de modo democrático as metas comuns de um grupo, estas tornam-se possíveis, assim como o peso das dificuldades é compartilhado.

4.2 Sobre experiências de participação e democracia vivenciadas no universo escolar

Cristina compartilha uma situação vivida numa escola em que trabalhou, em que o Conselho de Escola foi manipulado pelo diretor para afastar o coordenador pedagógico. Nessa experiência, a professora conta como a atuação do conselho de escola era dependente da figura do diretor.

Essa vivência revela uma lacuna da atuação docente naquela escola. Se o Conselho de Escola é um colegiado com a atribuição de deliberar as questões de interesses comuns, seus membros precisam ter clareza que esse não é um espaço de luta individual pelo poder, ao contrário, é um espaço de socialização de poder. Se o coordenador deveria ficar ou não esta deveria ser uma decisão coletiva, não individual. A impotência vivida pelos professores dessa escola mostra que a relação de subordinação hierárquica entre professor e diretor se sobrepôs ao papel do colegiado, que deveria ser deliberativo e soberano. Se outros professores, a exemplo de Cristina, se utilizassem do direito à voz e explicassem suas razões, seria um passo no extenso percurso para a construção da democracia.

Havia um coordenador pedagógico, ele era designado e o diretor começou a ter vários problemas pessoais [com ele]. E a situação foi ficando insustentável, mas não era aparente para os professores e funcionários. E ele [o diretor] tomou a decisão que queria que ele saísse da escola. (...) Então ele chamou o Conselho

de Escola. Cristina faz a ata, chama todo mundo, manda as convocações. Fiz tudo, aprontei e quando chegou no outro dia de manhã, cheguei na escola e os professores vieram comentar comigo [se eu] estava sabendo de alguma coisa que estava acontecendo com o coordenador. Eu falei: “Não, por quê?” [soube então que] a vice-diretora havia passado em todas as salas [no dia anterior] à tarde e pediu [aos professores] para votarem pela saída do coordenador. (...) Fui lá na sala do diretor e falei “isso não é certo”, porque o Conselho de Escola... E eu estava estudando, tinha acabado de entrar na faculdade, estava estudando sobre o Conselho de Escola. Eu falei “isso não é certo” é o Conselho de escola quem decide. (...) Ele disse: “Você sabe, Cristina, que a minha situação com ele já estava insustentável, e é isso mesmo e quero o seu voto também”, (porque eu também fazia parte do Conselho). Eu falei : “O meu voto você não vai ter!” E ficou aquela situação chata mesmo, porque tinha muitos professores que gostavam do trabalho que ele [o coordenador] fazia na escola, mas que não opinaram, que não tiveram coragem de passar por cima de uma coisa que já foi imposta. Não tiveram coragem de se colocar e o coordenador da escola saiu. Os professores votaram no que o diretor pediu.”(Cristina)

Ao citar sua passagem como diretora de escola, a professora Dudumi fica visivelmente nervosa. Sua voz adquire um tom mais agressivo e, ao mesmo tempo em que denuncia, se defende. Expõe a experiência com emoção e conta as dificuldades do cargo, considerando que havia grupos que estabeleceram relações de oposição a sua administração o que gerou na professora vivências extremamente desagradáveis .

O caso relatado não pode ser considerado uma experiência de democracia, não respondendo à questão em tela. Cita um episódio em que um professor da escola se utilizava do cargo, da atividade e do espaço da escola como plataforma política para uma eleição de vereador. Tal experiência como diretora, gerou tantos dissabores que a professora deseja se manter na sala de aula e não pretende voltar a ocupar esse cargo.

Eu tenho experiência de 5 anos de direção de escola. (...) A questão da democracia é difícil porque às vezes você quer passar alguma coisa, fazer alguma coisa e o grupo [não concorda], têm aqueles que rejeitam, têm aqueles que não se expõem. Têm aqueles que aceitam por aceitar.(...) A questão era: Um determinado professor (...), uma pessoa que trabalha em prol de si próprio, usando determinados blocos de pessoas, [pois] tinha um

vínculo muito forte com o grupo de professores e queria colocar dentro da escola um determinado trabalho (...) fez uma ONG, se candidatou a vereador. (...) Então essas brigas comigo e com ele geraram dissabores eternos, tanto é que eu não volto mais para a direção, [fato que] marcou todo o meu trajeto na educação, foi na direção. Tanto é que não tenho pretensões nenhuma de voltar. (Dudumi)

Timboco nos conta sobre uma experiência bem sucedida. Tratava-se de uma escola em região periférica e que os educadores temiam realizar uma atividade aberta à comunidade, preocupados com a segurança da escola.

Percebendo a necessidade de maior integração entre a escola e a comunidade, o professor Timboco defendeu a idéia de realizar uma festa junina diante de seu grupo e, colocando seus propósitos, conseguiu o apoio da maioria. A festa aconteceu e foi bem sucedida, o grupo acreditou nessa possibilidade e, embora o professor Timboco já tenha saído da escola, até hoje se realiza tal evento. O exemplo mostra uma possibilidade de integração com a comunidade a partir de uma atividade, no caso, uma festa. É um grande passo para a aproximação entre escola e comunidade.

Era uma escola de periferia muito complicada. A parte da frente da escola não era regularizada, possuía esgoto. A parte de trás todinha era uma invasão. Era complicado, lidávamos com drogas, famílias sem estrutura. Eu fiquei na escola durante quatro anos lá, entrei como titular, não me removi porque eu achava que podia contribuir bastante com a unidade escolar. Fiz uma amizade grande com o grupo docente, com o diretor, e acreditava que a gente poderia melhorar, bastava querer. Eu acredito nisso ainda. A escola não fazia nada para a comunidade. Não abria os portões para a comunidade porque ia ter problemas, ia ter brigas, drogas, tiros, porque era muito complicado. Eu entrei em outubro de 2001 lá e no ano seguinte falei: Vamos organizar uma festa junina porque os alunos dentro da escola são participativos. Eles gostavam de ir para a escola, participavam das atividades propostas, eles participavam bem. Falaram “você está louco, a gente conhece a comunidade aqui é complicada”, eu falei “a gente tem que contar em primeiro lugar com os alunos, é uma clientela que está querendo aprender, que estão querendo trabalhar.” Conversei, coloquei meu ponto de vista. Acho que toda tentativa é válida, a gente tem que tentar e se arrepender por aquilo que fez e não se arrepender por não ter feito. Tudo foi em consenso [resolvemos] vamos fazer a festa junina aberta à comunidade. Seria num sábado igual as nossas aqui. O grupo se empenhou

bastante, teve gincana, ensaiamos danças, quadrilhas. Aquela festa junina foi num sábado o dia inteirinho, até quase sete ou oito horas da noite. Acredita que não teve problema nenhum? A comunidade toda entrava, dançava, participava, brincava nas barraquinhas, iam ao caixa. Eu fiquei no caixa, ninguém quer ficar no caixa, mexer com dinheiro. Mas foi um sucesso! Houve assim uma barreira no início, mas [depois] houve a aceitação da grande maioria. Claro que 100%, é complicado dentro de uma unidade escolar. A festa foi um sucesso, não houve problema algum. Daí para frente todo ano tem a festinha lá e tal. Acho que era complicado, mas a gente tem que tentar e foi positivo. (Timboco)

4.3 Conselho de Escola

Ao falar sobre conselho de escola, Timboco reporta-se a outra escola pública em que trabalha para contar uma experiência. Nos revela que em relação à decisão da organização de turnos e classes para 2008, o melhor seria uma determinada proposta que priorizasse o pedagógico. No entanto, foi eleita uma outra proposição que favorecia os professores. É bem notável que existem duas questões subjacentes: primeira diz respeito à política de valorização do profissional no serviço público, que obriga grande parte dos professores a ter duas ou mais jornadas de trabalho diárias, a outra se trata do entendimento por parte dos sujeitos que democracia significa simplesmente a vontade da maioria que está presente numa determinada eleição. Numa escola, a maioria é constituída por alunos; se a proposta previa uma melhora no atendimento para o aluno, e a referida proposta não foi eleita, logo a maioria não foi atendida.

“Eu trabalho aqui e numa escola municipal. A escola em que eu estou no município, entrei há quinze anos. No Conselho de Escola desta outra unidade eu sou vice-presidente. Eu sempre procurei participar e agora eu estou importante (risos). Eu sou vice-presidente do Conselho que é um conselho bem participativo, é bem democrático (...) Por exemplo, nesta outra escola eles tinham que mandar para Coordenadoria a formação da escola, os turnos, as séries para 2008, quantos turnos vão ser, se vão ser dois, se vão ser três, diurnos, quais as séries que vão estar de manhã, e venceu o prazo (...) ela [a diretora] tinha que decidir isso, [a organização de turmas para 2008] e não tinha tempo hábil de juntar o Conselho, de convocar uma reunião. Ela [a diretora] e a

equipe técnica, que é o diretor, o assistente de diretor e os coordenadores pedagógicos decidiram a proposta e mandaram para a Coordenadoria.(...) Era a proposta certa, pedagogicamente falando, para os alunos e para quem vai administrar a unidade escolar, que era deixar todo o fundamental I de manhã e todo fundamental II à tarde, [como] na unidade têm vários professores que acumulam cargo, precisaria ter aulas de manhã e aulas de tarde para o fundamental II. A proposta do grupo de professores foi uma outra, mesclando fundamental I e fundamental II nos dois turnos, a proposta da direção não era esta, mas ela acabou acatando porque o conselho é soberano e ele decidiu isso. Então foi enviada uma cópia da ata mais a proposta. Mas é conselho bem participativo também, existe democracia, existe a participação, existe a opinião, existem as cisões. (Timboco)

Dudumi atribui a falta de democracia no conselho de escola à figura do diretor, colocando sobre ele a total responsabilidade sobre as relações democráticas. Denuncia que existem escolas nas quais não se garante o funcionamento adequado do conselho de Escola.

Tem clareza de como deve ser realizada a constituição e o trabalho do Conselho de Escola, mas afirma que é um trabalho difícil, por isso justifica que em seu tempo de diretora poucas vezes conseguiu realizar da maneira correta.

Eu já passei por diversas escolas. (...). Tem diretores sim que reúnem o conselho para assinar a ata. (...) Muitas decisões são feitas sem a participação da comunidade. Só tem o nome dos pais.(...) Geralmente os conselhos são feitos assim: algumas pessoas que são conhecidas de alguém que faz parte do conselho. Não é uma coisa aberta, democrática. Porque para (...) formar um conselho a legislação exige um dia (..) [que se reúnam] todos os pais, todos os alunos (...) Então que eu lembre assim de quando eu era diretora, fiz umas duas vezes, mas é complicado. (Dudumi)

Nesse momento fizemos uma inferência e perguntamos à entrevistada qual é a postura adotada pelos professores que trabalham em escolas que apresentam tais irregularidades. A professora defende que os professores não se posicionam, pois

alguns possuem a mesma visão do diretor e outros não estão dispostos a enfrentar o diretor.

O professorado (...) também não se posiciona porque de certa forma eles também foram escolhidos, (...) Esses professores têm a mesma linha do diretor (...) E o outro grupo pode até estar falando mas não vai ter força suficiente para contrapor uma direção de escola e os colegas que estão do lado do diretor. Eu não digo que eles sejam acéfalos, que não queiram participar, têm alguns até que questionam. (Dudumi)

4.4 Relação com Pais

Timboco sugere que aquele professor que realiza seu trabalho com responsabilidade e seriedade nada tem a temer. Afirma que somente os pais das crianças que apresentam problemas são convocados para a escola, e que nem sempre estes têm a mesma visão da situação que o professor; que em alguns casos há enfrentamento. Apesar de não entender como omissão, os pais dos ditos bons alunos nunca são chamados à escola para tratarem da vida de seus filhos, nem receber elogios.

Cita como problemas dos alunos as condutas agressivas e que muitas vezes em que chama os pais na escola para conversar sobre isso alguns pais dão razão para o filho.

Declara que quando chama os pais deseja sentir-se junto à família, não estar sozinho. Dentro da sua perspectiva tem clareza sobre o papel do pai no acompanhamento da vida escolar do filho. Conta-nos a experiência positiva da Reunião de Pais, na qual a participação deles é notável. Como metodologia utiliza-se de textos de reflexão como um momento de formação dos pais. Entende que esse momento é democrático, porque pais e educadores dialogam.

Eu vejo assim, eu concordo com a Cristina, que é fundamental a participação dos pais, eu acho que a partir do momento que você faz o seu trabalho da maneira correta, da maneira coerente, não tem que ter medo de se expor, medo de conversar. Só que eu não posso dizer que seria uma falha nossa, mas a gente só chama os pais quando os alunos dão algum

problema. E tem muitos que aceitam, ficam do nosso lado. E tem muitos que acham que o filho está certo, que o professor que está errado, então vai bater de frente. Acho que um tempo atrás a gente tinha uns pais mais aliados ao professor com relação à vida escolar do aluno. A gente não tem o costume de chamar os pais para elogiar o aluno, nossa, seu filho está de parabéns, olha que trabalho maravilhoso que ele fez, no dia a dia. No dia-a-dia, quando os pais são convocados é porque o aluno está dando muito problema, de agressividade, indisciplina ou não está desenvolvendo atividade nenhuma, por mais que o professor sente do lado, oriente, modifique as estratégias, não está produzindo nada. Então, muitos [pais] nos falam: “Professor pode deixar eu vou conversar, vou orientar, eu vou ficar mais perto, vai melhorar!” Agora têm muitos que já vêm com sete pedras, porque a gente não chama o pai aqui no dia-a-dia simplesmente para falar que o filho não está produzindo nada para ter uma guerra, [chamamos] é simplesmente para ter o pai do lado. O professor faz a parte dele dentro da escola e o pai tem sua função também enquanto pai. E acho que saber que é fundamental acompanhar a vida, a educação do filho, [isso] faz parte do ser pai. (...) Eu converso às vezes com eles [os alunos] sobre o que seus pais fazem quando chegam [em casa] a noite? “Ah! Meu pai vai ver o jornal, vai ver televisão, não quer nem conversar, quando eu chego perto ele me empurra.” Com relação à Reunião de Pais, a participação também, tanto aqui quanto na outra unidade, é bem grande, sempre começo com um texto de reflexão para gente discutir (...) relacionado à educação. É uma reunião bastante democrática onde existe bastante participação, eles falam, a gente troca idéias do que pode melhorar e acaba se aproximando bem (...) pouquíssimos pais não comparecem.(Timboco)

Para a professora Cristina, a participação dos pais é muito importante, e acredita que nessa escola a relação é ativa. Isto fica explícito ao compará-la à escolas particulares. A professora traz para a narrativa a idéia de estranhamento quando ao vir para esta escola percebeu que os pais acompanham a vida escolar de seus filhos. Para ela, isso é uma prática apenas de pais de escola privadas, pois por conta do pagamento das mensalidades têm o direito de exigir pelo ensino. Já os pais de estudantes de escolas públicas por acreditarem que a educação é “gratuita” não se sentem no direito de reclamar por algo que não é possível valorar.

Em minha opinião, a participação dos pais é fundamental!(...) Para caminhar, a escola é fundamental e assim ela tem que acontecer de verdade. E isso a gente vê no nosso dia-a-dia.Quando vim para essa escola estranhei muito a participação

que os pais têm. Eu cheguei até para minha mãe e disse: parece escola particular. Na escola particular os pais estão sempre na escola, opinam: não gostei do que a professora fez; o trabalho pedagógico que a professora fez; a metodologia que ela está usando não é adequada. Então é muito legal isso numa escola pública. Porque é o que a gente não vê! Porque a partir do momento que você tem a comunidade dentro da escola, ela vai estar numa reunião de conselho, ela vai estar numa reunião da APM, como membro, e ela vai opinar, e ela vai colocar a opinião dela. (...) É importante a participação dos pais até para o nosso trabalho mesmo.” (Cristina)

A professora Dudumi assume o discurso do senso comum de que a escola deve dar abertura à comunidade participar para evitar futuros problemas físicos à escola, como furtos, pichações etc. A professora adota esse discurso e se contradiz depois.

Você ter a comunidade longe da escola não é legal em hipótese nenhuma. Não dá para trabalhar com os portões fechados como trabalhava a escola que ele citou. Você tem que trabalhar com a comunidade porque senão você tem depredações, você tem pichação, você tem aluno que briga com o professor. (Dudumi)

A professora Dudumi entende a família como responsável integralmente pela criança. Fala da falta de diálogo no interior das famílias e acredita que os pais não se interessam pela criança, por isso não acompanham sua vida escolar. Ela não percebe a dificuldade das famílias. Aponta a família como responsável pelas mazelas e parece não compreender a complexidade das questões familiares do nosso século.

Não sou advogada do diabo, mas acho que o grande problema das crianças são os pais. Porque quem educa a criança são os pais (...) E hoje em dia está muito complicada esta questão da conversa dentro da família. Eu vejo pelos alunos [que] os pais não têm tempo de conversar porque trabalham (...) Então, nas reuniões eu sempre falo que a criança tem um problema (...) que foi gerado pelos pais. Às vezes o pai que não quer ir na escola:

“Ah você me chamou, mas estou trabalhando, não vou aceitar o seu chamado. O meu filho é assim mesmo em casa, ele não tem mais salvação. Ele está desse jeito, o que eu posso fazer? Você pode me ajudar? Pelo menos nas cinco horas que ele está lá com você eu sei que ele está num bom lugar.” E depois das cinco horas? A vida está aí. Nós somos duzentos dias e ele tem uma vida toda.(...) É difícil até você conversar com os pais e digo até mais, às vezes é melhor você nem chamar o pai e a mãe. Tem casos que é melhor você resolver. Ou ela bate, espanca, ofende, deixa a criança mais deprimida do que já está ou se sentindo um lixo, pior ainda. (Dudumi)

A professora parece não perceber os fatores sociais e econômicos que assolam as famílias da classe trabalhadora, e ao ter uma atitude autoritária com elas, pode afastá-las ainda mais da escola. Apesar de narrar as dificuldades das famílias nada propõe. Não se vê a escola como parte da questão, como parceira. Parece assumir uma postura de julgamento e não de acolhimento. Acredita que a autoridade da família é frágil, ou em alguns casos é nula, e às vezes opta por não comunicar aos pais os problemas vividos pelos estudantes na escola. A família é responsabilizada pelo comportamento do aluno na escola, por seu desempenho; não se percebe aquilo que cabe à escola realizar.

Traremos agora os dados coletados a partir da dinâmica a qual os professores manifestaram qual o espaço de participação com que mais se identificam.

4.5 Espaço de participação na escola

Cristina sente que consegue realizar sua participação na escola por meio do Projeto Político Pedagógico. Sente-se parte, ao planejar, optar, construir, avaliar, refazer. Ao sentir-se envolvido com o seu grupo de pares e seus alunos, o trabalho flui.

Bom, eu fico com o “Projeto Político Pedagógico”, acho que ele envolve mais os professores, tanto que o nosso Projeto Pedagógico, aqui na escola a gente trabalha bem mesmo, é bem discutido. (...) Na prática mesmo o Projeto Pedagógico é o mais próximo do professor, o professor tem que envolver e estar envolvido no projeto para envolver os alunos e assim o grupo todo compartilha disso. (Cristina)

Embora seja o vice-presidente do Conselho de uma outra escola, Timboco acredita que o seu maior espaço de participação seja o Trabalho Coletivo, realizado no horário de HTPC, momento no qual ele com o grupo de professores planejam e discutem a ação pedagógica.

Eu acho que é o trabalho coletivo, porque aí eu acho que todos podem optar, acrescentar, colaborar, socializar... No meu entender o horário coletivo aqui a gente tem muito disso, conversa, explica o que está fazendo, eu faço uma coisa na quadra, a professora [da turma] trabalha na sala de aula, faz alguma coisa relacionada com a atividade, para discutir com a molecada. O trabalho funciona bem mesmo; na sala a gente sempre conversa. O horário coletivo é bem funcional. (Timboco)

Apesar de afirmar que o Projeto Pedagógico representa seu maior espaço de participação, a professora nada falou sobre isso. Expressiu sua dificuldade em trabalhar no coletivo, o que demonstrou uma contradição: O PPP é a principal expressão de trabalho coletivo na escola. Como ela sente que seu espaço de participação é o PPP se na prática tem dificuldade de trabalhar em grupo?

Projeto Pedagógico. Para que aconteça o trabalho coletivo você tem que ter envolvimento. Se todos não estiverem no Projeto você não tem um bom trabalho coletivo. (...) Eu não posso falar de trabalho coletivo porque eu sou meio arredia, eu não sei trabalhar no coletivo (...) É complicado é trabalhoso. (Dudumi)

Capítulo V

Discussão dos Dados

“A pesquisa qualitativa, apoiada na epistemologia qualitativa, não se orienta para a produção de resultados finais que possam ser tomados como referências universais e invariáveis sobre o estudado, mas a produção de novos momentos teóricos que se integrem organicamente ao processo geral de construção de conhecimentos.”

Fernando Gonzalez Rey

A linguagem que se expressa por meio da fala é um indicador que emerge das significações construídas pelos sujeitos inseridos na sociedade. Os significados dos professores foram constituídos na cultura de uma determinada sociedade, situada num tempo histórico, a partir das suas experiências de vida, das relações estabelecidas na interação com outros sujeitos, na vivência com a família, com a escola que frequentou, naquela na qual atua, no exercício de funções em diferentes grupos sociais ao qual pertencem etc.

5.1 Grupos de Significação

Das entrevistas emergiram elementos importantes para a nossa análise: Conceito de participação e democracia; Experiências de participação e democracia no universo escolar; Conselho de Escola; Relação com Pais; Espaços de participação na escola.

Para favorecer o alcance dos nossos objetivos tornou-se necessário reuni-los para uma melhor compreensão dos significados por professores sobre participação e democracia na escola. Desse agrupamento dos conteúdos expressos pelos sujeitos chegamos a três grupos de significação:

1. Conceito de participação e democracia

Neste grupo procuramos relacionar todos os conteúdos que tratam do olhar do professor sobre a participação e democracia na escola.

2. Relações na escola

Este grupo enfatiza a forma como os professores descrevem as relações no interior da escola: professor e alunos, professor e professor, professor e direção, professor e pais.

3. Professor como sujeito de participação

Neste grupo reunimos os conteúdos das narrativas que descrevem as formas de atuação do professor na escola: reunião de pais, conselho de escola, trabalho coletivo, projeto político pedagógico.

Os dados coletados por meio das dinâmicas foram incorporados aos conteúdos das entrevistas, sendo analisados em conjunto; considerando que a linha que separa alguns conteúdos é muito tênue, em alguns momentos tratamos os mesmos elementos dentro de núcleos diferentes. Passaremos então a apresentar a análise e discussão dos conteúdos apreendidos, organizando-os por Grupos de Significação, sob a luz do referencial adotado.

5.2 Conceito de participação e democracia

Neste núcleo, nossa intenção é analisar as falas de cada um dos professores entrevistados procurando apreender suas impressões, sensações, crenças e valores que configuram o significado de participação e democracia.

Para os professores, o conceito de participação pode ser entendido como liberdade de expressão: *é falar*; diálogo: *é ouvir, é falar*; posicionamento: *é tomar partido*; fazer parte de um grupo: *estar junto com as pessoas*. Descrevem a participação como algo “positivo” e consideram que seja uma prática importante.

Pelas falas dos entrevistados, o conceito de participação parece estar relacionado à livre expressão de suas próprias opiniões. Luck (2006) afirma que a expressão verbal é uma das formas de participação, apesar de que em algumas situações, isso não garanta articulação e avanço para as idéias serem viabilizadas.

A não referência ao conceito de participação como engajamento e compromisso coletivo pode explicar o pouco conhecimento sobre a temática ou ainda a dificuldade de atuação dos professores no exercício de práticas democráticas.

A falta de liberdade de expressão durante tantos anos no Brasil, aliada à garantia constitucional, proclamada pela Constituição Federal do Brasil: “*É livre a manifestação do pensamento*” (Art. 5º inc.IV), amplamente divulgada pelos meios de comunicação de massa, pode ter contribuído para que os sujeitos, em suas opiniões, reduzam o ato de participar à livre expressão de seus pensamentos.

Para Cristina, a participação está relacionada ao conhecimento, por isso afirma a importância de conhecer para poder se expressar: “*Estudar também é importante, não é simplesmente a gente quer falar qualquer coisa.*” Em muitos momentos ela revela a necessidade de conhecer, de estudar para fazer melhor. A escolha da professora pela história do *Nicolau tinha uma idéia*, parece reforçar que para ela a apreensão do conhecimento é algo extremamente vital.

Quanto ao conceito de democracia, os relatos indicam que os sujeitos a entendem como decisão coletiva escolhida pela maioria. Como afirma Timboco, se referindo ao HTPC: “*a opinião que vence no grupo é a que vai ser empregada*”; e se reportando ao conselho de escola: “*Na reunião de conselho tudo é decidido em grupo*”;

e nas palavras de Cristina: *“todas as coisas são discutidas mesmo no grupo”*. As narrativas revelam que os professores sentem haver democracia quando são ouvidos e participam por meio de voto nas decisões.

Em relação aos exemplos de democracia, foram citadas situações que não consideradas democráticas. Podemos verificar que, pela negação, os sujeitos buscaram externar sua visão do que não é democracia para construir o conceito do que é democracia. As vivências de situações pouco democráticas tornaram-se relevantes em suas narrativas.

Timboco afirma que o sistema de ensino não é democrático. Sente-se prejudicado e relata experiência vivenciada na PMSP quando da alteração do horário do professor. Defende que a administração seria democrática se ouvisse os docentes: *“só é uma democracia quando existe a participação da direção, da parte administrativa, dos docentes”*.

A estrutura do sistema, a burocratização e a falta de promoção de processos democráticos são entraves para tornar viável a democracia na escola. No entanto, em relação ao exemplo citado por Timboco, a alteração do horário de trabalho docente, para além da determinação do sistema ou da alteração da vida funcional do professor, é uma questão de política educacional. A mudança sob a ótica dos estudantes significa o aumento de quatro para cinco horas de aula diárias. Isso significa um avanço do ponto de vista pedagógico, além de ser uma medida que beneficia os discentes. Nota-se aí um discurso recorrente entre professores da rede pública, que é a queixa por não serem ouvidos, o que é bastante relativo, pois políticas públicas democratizantes e comprometidas socialmente não seriam implementadas se, a cada decisão, grande ou pequena, fosse necessário “ouvir” todos. Ademais, pergunta-se, quando chamados a opinar, vão todos? Entretanto, a questão que mais se explicita nessa fala é que a democracia é concebida como tal quando vem satisfazer os próprios interesses. Quando milhares de alunos são beneficiados com melhores condições de ensino isso sequer é considerado como iniciativa realmente democrática. Isso se reforça na próxima situação relatada pelo professor.

Em outro exemplo, o mesmo professor relata uma situação vivida no conselho de escola do qual é vice-presidente. O colegiado optou por atender os horários dos

professores em detrimento da garantia de melhor atendimento aos alunos, revelando uma prioridade de decisão dos professores sobre os alunos. Segundo Timboco: “*Era a proposta certa, pedagogicamente falando para os alunos*”. Mas o Conselho de Escola deliberou em favor do interesse do grupo docente. E Timboco acrescenta “*conselho é soberano e ele decidiu isso.*”

A razão da escola é o aluno, logo todas as decisões devem pautar-se pela garantia de seus direitos. Se a proposta que previa melhor atendimento não foi eleita, significa que a decisão do conselho pode ser questionada. Ela é legítima?.

Nesse caso específico, o anseio por democracia aponta para o atendimento de necessidades próprias de um grupo em detrimento de outro. Como afirma Rodrigues (1995): “*A essência do colegiado é a cooperação (...) não pode haver preeminência dos interesses corporativos, sobre interesses educativos. Os interesses corporativos devem ser defendidos e desenvolvidos nas associações próprias e não no interior do colegiado*”. (Rodrigues, 1995:69)

Dudumi e Cristina relatam experiências de democracia citando conflitos de ordem interpessoal que foram tratados no conselho como problemas da escola. Isso pode apontar que para os educadores que compõem o grupo dessas escolas não está claro qual é o papel do conselho da escola e sobre quais demandas este deve deliberar. Essa falta de conhecimento sobre as dimensões de atuação do CE pode gerar uma dificuldade em definir o que é democracia na escola e adiar sua concretização na realidade escolar.

Timboco acredita que existe uma relação entre democracia e indisciplina. Sugere que a democracia possa gerar indisciplina: “*Está complicado, então se você não tem nem um pouco de autoritarismo, para dar algumas direções, ou o trabalho vai por água abaixo.*” Essa afirmação parece indicar que o professor não percebe que as relações existentes na escola podem ser potencializadoras da quebra das regras de convivência.

5.3 Relações na escola

Este grupo de conteúdos evidenciaram pela fala dos professores o modo como estes percebem as relações. Os conteúdos apontam para uma dificuldade nas relações dos professores com os outros grupos.

Não ficou explícita a forma como os entrevistados percebem a relação professor/aluno. Cristina deseja que os alunos aprendam a se colocar durante as aulas, ensina: *“gente vocês têm que dar a opinião (...) têm que falar”*. Timboco afirma: *“em relação à sala de aula (...) toda a nossa bagagem é trabalhada com questionamento.”*

A atuação docente como relação pedagógica foi pouco tratada. A ausência desse conteúdo pode indicar que os professores não percebem sua atuação em sala de aula como uma condição para prática participativa e democrática.

Dudumi nos conta que trabalha histórias com seus alunos: *“Maria vai com as outras ensina a ser autêntico e não fazer tudo o que o outro faz”*. Timboco apresenta um cuidado ao trabalhar de modo diferenciado com suas turmas.

A relação entre o conceito de democracia e disciplina aparecem nas narrativas. Timboco relaciona a democracia à indisciplina. As condutas irregulares foram citadas como uma dificuldade, considerando apenas o aspecto que atrapalha o trabalho pedagógico, situação em que os professores externaram uma postura de vitimização diante de uma sociedade inadequada. Acreditam que a única possibilidade de resolver a questão é por meio da ajuda dos pais.

A relação entre os professores foi citada ao se tratar de participação no grupo. A maior queixa é quanto à abstenção de alguns colegas nos momentos de tomada de decisão.

Cristina aponta contradição na postura dos colegas que, apesar de alegarem não haver democracia na escola, deixam de se manifestar, atuar, são passivos e não ocupam suas possibilidades de participação: *“existem pessoas que falam que não há democracia”; “ não é porque você tem espaços que são democráticos que você não vai fazer nada, você tem muita coisa pra fazer, desde conhecer o que esta sendo discutido e participar, opinar.”*

Segundo Paro, esse comportamento confirma a incorporação da ausência de democracia na sociedade: *“Numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instancias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldades em levar as pessoas a perceberem os espaços que podem ocupar com sua participação.”* (1995:326)

Cristina narra que outros professores, em público votam com a maioria, e em situações particulares reclamam das decisões tomadas pelo grupo, ou que alguns colegas optam por não se manifestarem, e mais tarde criticam as decisões tomadas. Dudumi cita a indisposição de alguns colegas em se posicionar. Timboco observa: *“as pessoas são diferentes, têm idéias diferentes, posturas diferentes, então é complicado você contemplar a todos”*.

A dificuldade de participar pode ser causada não só pelas diferentes opiniões como também pela ausência do estabelecimento de metas coletivas. É comum entre as pessoas não verem sentido em fazer algo não legitimado. A legitimação da democracia na escola prevê o desenvolvimento de uma equipe capaz de entender as dificuldades da escola e, a partir daí, refletir, discutir e promover a participação conjunta, articulando ações que garantam a construção do trabalho coletivo.

Cristina justifica a postura dos colegas: *“falta um pouco do exercício da cidadania, porque as pessoas não estão acostumadas a opinar”* ; *“as pessoas se colocam, tem divergências, mas há pessoas que não se colocam”* ; *“tem hora que você tem que decidir”*.

De fato, a democracia é uma conquista recente em nossa sociedade. Diversos fatores históricos levam os sujeitos a deixarem de se manifestar. Se o homem é constituído nas relações que estabelece com o meio social do qual faz parte e esta sociedade pouco lhe oportuniza experiências participativas, logo não aprendem.

Não se pode ignorar que cada grupo de sujeitos componentes da organização escolar (professores, alunos, diretores, coordenadores, pais, funcionários) traz percepções, visões, culturas, interesses específicos ou diferentes sobre as mesmas questões, e em alguns momentos as pessoas não desejam se expor.

Em relação à direção, os professores consideram o diretor como responsável pela implantação e viabilização de práticas democráticas.

A escola na qual se realizou a pesquisa foi apontada pelo grupo como democrática. Em suas falas, demonstram que ali há plenas possibilidades de participação. É importante esclarecer que, nesse caso o conceito de democracia para os professores pesquisados pode ser entendido como possibilidade de diálogo e direito a voto, liberdade de atuação pedagógica e ajuda em situação de necessidade.

Timboco comenta que se sente amparado: *“a gente tem total liberdade e tem assim total amparo da direção”, “para qualquer dificuldade que a gente encontre.”*

Ao se referirem à direção de outras escolas, trouxeram informações sobre práticas autoritárias. Nesses exemplos os professores se vêem como reféns de um diretor hostil ou de um conselho pouco atuante. Os exemplos tratam de situações nas quais foi possível o direito à livre expressão das opiniões ou à dificuldade de defender um determinado posicionamento no grupo.

A relação com os pais foi um conteúdo muito presente nas narrativas dos sujeitos. Isso pode indicar a culpabilização das famílias pela atribuição de responsabilidades que deveriam ser da escola. na relação pedagógica. Procuramos desvelar quais são os principais significados sobre a participação dos pais na escola.

O modo como os professores vêem a relação com os pais dos alunos gera algumas reflexões. Há consenso entre eles sobre a necessidade de que os pais participem da vida escolar dos filhos, porém não consideram o que cabe à escola e, não havendo resultados esperados, atribuem a culpa à família. Por outro lado, a família não é chamada para compartilhar, participar mas para ouvir queixas. Isso afasta a família da escola e reforça a queixa do professor, que não reconhece seu papel.

Ao tratar de crianças que apresentam bom aproveitamento nas atividades pedagógicas, os pais não são chamados. Já nos casos de crianças com dificuldades de escolarização ou de socialização, os pais são convocados. Nesse caso os pais devem obrigatoriamente comparecer à escola para serem cientificados dos problemas que envolvem seus filhos, e de alguma maneira contribuir para a solução do referido problema. Esta contribuição muitas vezes pode se restringir a concordar com o professor. Timboco declara precisar do apoio da família, *“simplesmente para ter o pai ao lado.”*

Para Dudumi, caso o pai não compareça à escola, não importando que a justificativa, seja problemas de saúde, de trabalho, ou da impossibilidade causada pela incompatibilidade de horários, há um descompromisso por parte da família que não está interessada na vida escolar da criança. A professora reclama da ausência da família não levando em consideração a dificuldade por parte da família em atender a sua convocação.

É interessante como se explicita o processo de culpabilização da família para o fracasso daquilo que cabe à escola fazer. Num caso, se chamado, o pai ouve reclamação; no outro caso, não indo é porque não está interessado. A condenação já está dada independentemente da atitude tomada pelo pai.

Existe uma visão individualista, gerada pelo capitalismo, na qual as pessoas são desta ou daquela forma por opção própria. Para além da questão de encontrarmos culpados, o fato de as pessoas terem dificuldades de atuação política se deve às condições sócio-históricas em que elas estão inseridas. É sabido que à maior parte da população brasileira é negado o direito ao atendimento de suas necessidades básicas: alimentação, saúde, habitação, educação, entre outras. Isso pode levar a população a um estado de estagnação, o que não configura propriamente acomodação. Arroyo (2006) ao tratar do direito à educação se refere aos níveis básicos de humanização, e afirma que a educação não consegue avançar muito além do avanço da garantia dos direitos humanos básicos. Se educar é humanizar, os sistemas escolares não conseguem ensinar, educar, formar em um vazio humano, sem condições básicas de humanização.

A professora também sugere que o desempenho do aluno é de responsabilidade dos pais: *“nós somos duzentos dias ele tem uma vida toda”*. Nesse sentido, nos reportamos à importância do papel do professor. Em muitos casos o professor é o único adulto com o qual a criança se relaciona cotidianamente. Numa época em que as crianças passam grande parte dos dias na solidão de seus lares, sem a presença do adulto que se ausentou em busca da garantia da sobrevivência, cabe à escola, em especial ao professor, a revisão de seu papel frente a essa nova demanda. Nestes casos a atuação docente é fundamentalmente vital para a constituição dessa criança. Entretanto, a função do professor é garantir condições de aprendizagem pelas

atividades de ensino. Não cabe culpa o pai pelo que cabe à escola, tampouco querer substituir a família em suas funções.

Para Timboco a família tem um papel definido, que é acompanhar a vida escolar dos filhos. Nesse sentido, observa a necessidade de ter os pais por perto, e sente-se confortável quando estes lhe dão razão. No entanto, quando os pais opõem-se a suas idéias, cria-se um enfrentamento.

Os professores afirmam a necessidade da participação dos pais na escola, mas não conseguem perceber as dificuldades vivenciadas pelas famílias, e apontam que as mesmas não têm cumprido seu papel.

Ao falar da participação dos pais na escola, Cristina concorda que é necessária e revela estranhamento ao vir para essa escola, na qual percebeu que grande número das famílias acompanha o trabalho pedagógico: “*parece escola particular*”.

Ao considerar atípico os pais da escola pública exigirem seus direitos tanto quanto os pais de escolas particulares, surpreende-se com uma atitude comum, que atrela as exigências de um serviço ao pagamento do mesmo. Ela percebe que se espera que os pais de escolas particulares devam cobrar um retorno da escola, afinal pagam as mensalidades e devem exigir pelo direito ao ensino. Já os pais de estudantes de escolas públicas, por acreditarem que a educação é “gratuita”, não se sentem no direito de reclamar por algo que não é possível valorar. Neste sentido, as afirmações de Paro contribuem para o nosso estudo: “No ensino público, entretanto, o não pagamento explícito pela ‘mercadoria’ aula supõe que seus usuários não têm o direito de contestar sua qualidade.” (2002:33)

Já Dudumi aceita a participação dos pais com restrições. Ela mantém longe aqueles pais que ela considera que vão atrapalhar. Por isso, em alguns casos, nem os avisa sobre eventos ocorridos com seu filho: “às vezes é *melhor você nem chamar o pai e a mãe*”. Para ela, os pais devem participar desde que concordem com suas opiniões, trazendo conveniência para o seu trabalho. Esse dado pode indicar que a professora restringe a participação. O fato de selecionar a participação que lhe convém indica uma visão equivocada de participação dos pais na escola.

Destacamos também que as equipes operacionais (limpeza, cozinha, vigilância) não foram citadas. Isso pode indicar que o professor entende que há democracia quando ele está participando, independente da ausência de outros segmentos.

5.4 Professor como sujeito de participação

Nesse grupo trataremos das atividades que envolvem algumas práticas participativas coletivas citadas pelos entrevistados. São elas, o Projeto Político Pedagógico, Conselho de Escola, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Na dinâmica realizada com os professores, utilizando cartões, o Projeto Político Pedagógico ao lado do Trabalho Coletivo foram eleitos como os principais espaços de participação docente na escola. As fichas em branco não foram utilizadas para registro de nenhum outro espaço de participação.

Cristina identifica-se mais com o Projeto Pedagógico, pois *“o projeto pedagógico é o mais próximo do professor”*. Timboco prefere o trabalho coletivo: *“todos podem optar, acrescentar, colaborar, socializar”*.

O HTPC é um horário de trabalho que compõe a jornada do professor da rede estadual de São Paulo, e que tem por finalidade a formação docente. As atividades desenvolvidas nesse horário coletivo versam desde a formação específica de temas relacionados ao fazer pedagógico, como também se constitui num espaço para discussão dos projetos e planejamento das ações que serão desenvolvidas na escola.

Para Cristina as reuniões em horários coletivos são decisivas para promover participação de professores: *“o nosso PPP, aqui na escola a gente trabalha bem mesmo, é bem discutido”*

Percebemos que os professores sentem que é no horário coletivo que acontece o trabalho coletivo. O HTPC foi destacado nas narrativas dos sujeitos como um contexto que possibilita ações democráticas, sobretudo por tratar-se de um espaço coletivo no qual os professores se utilizam para estudo, desenvolvimento de projetos e discussões. Foi tratado pelos entrevistados como sinônimo de trabalho coletivo. Esse

dado é importante porque indica uma apropriação desse espaço para prática participativa, que é um dos elementos que a define.

Ao abordar as decisões coletivas da escola, Timboco cita os projetos escolhidos pelo grupo no HTPC e justifica tais escolhas porque reconhece que há um objetivo comum no grupo: *“tem muito mais pessoas dentro da unidade com o mesmo objetivo ou com posturas muito parecidas.”*

O PPP é o roteiro que organiza as ações pedagógicas da escola e o trabalho coletivo é o movimento do grupo em torno da articulação dessas ações.

Dudumi escolheu o PPP como a expressão que melhor representa sua participação, e justificou a sua escolha alegando dificuldades em trabalhar no coletivo: *“eu sou meio arredia e não sei trabalhar no coletivo”*. Embora tenha expressado sua dificuldade em trabalhar em grupo, durante a dinâmica das histórias escolheu a *Menina das borboletas*. A escolha da professora parece indicar uma contradição. O livro versa sobre a importância do trabalho coletivo. Uma menina, juntamente com o seu grupo, formado por um passarinho e muitas borboletas, apesar das dificuldades, conseguiu atingir a meta de fazer um jardim. Tal feito só foi possível pelo fortalecimento do grupo que se manteve unido e persistente, sobretudo porque compartilhavam os mesmos objetivos.

Essa contradição pode estar relacionada ao fato de não se evidenciar no conteúdo das entrevistas clareza sobre o conceito de participação e democracia, o que pode indicar falta de conhecimento sobre o assunto, e sobretudo de práticas e experiências de exercício democrático, dificultando assim a compreensão do tema em tela.

Timboco citou um exemplo de participação, no qual sugeriu a realização de uma Festa Junina em uma escola em que trabalhou. Esse é um clássico exemplo de participação da comunidade na escola. Entretanto, a pressa do cotidiano e o prazo do objetivo desestimula o percurso, por isso torna-se tão gratificante trabalhar na realização de um evento. Tratam-se de situações pontuais em que, se planeja, realiza-se e obtém-se os frutos. Em objetivos de longo prazo, como é a educação, torna-se necessário o fortalecimento da equipe para sustentar a caminhada.

Existe o trabalho coletivo da escola que abarca o trabalho de cada um dos sujeitos. É a parte de cada um deles que compõe o todo coletivo. E o todo coletivo é muito maior que a soma de todas as partes. Cada professor pode substituir uma atuação solitária, pelo fortalecimento de sua prática participativa, quando há um PPP que atenda cada um dos elementos dentro da sua singularidade, e que sustente a equipe durante todo o percurso.

O Conselho de Escola não foi escolhido entre as formas preferidas de participação. No entanto, a atuação do Conselho foi exaustivamente citada por todos os entrevistados.

Dudumi, ao se referir ao Conselho de Escola diz: *“Muitas decisões são feitas sem a participação da comunidade”;* *“só tem o nome dos pais”;* *“geralmente os conselhos são feitos assim: algumas pessoas que são conhecidas de alguém que faz parte do conselho.”*

Sobre esse fato, Paro afirma: *“a dificuldade de se encontrarem pais que estejam disponíveis para integrar o CE faz com que algumas pessoas aí permaneçam por vários mandatos.”* (1995:139)

As demais vivências sobre CE citadas revelam relações autoritárias. Esse dado reforça a idéia que a escola ainda carrega um arcabouço de práticas autoritárias, impregnadas em sua cultura e que se tornam invisíveis aos olhos dos sujeitos lá inseridos. Segundo Paro, *“uma sociedade autoritária, com organização autoritária e, não por acaso articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à democracia.”* (2002:19)

Um outro dado importante é que a exigência por democracia aparece muito latente, quando uma situação pontual, o professor ou a categoria correm o risco de prejuízo, seja por questões internas da escola, ou por questões estruturais do sistema, como nas argumentações de Cristina: *“democracia seria participação, seria a gente poder opinar sobre as coisas”* e prossegue *“as coisas são colocadas pra nós e a gente acaba tendo que cumprir”*. Parece que democracia e participação são significadas a partir de um processo individual e individualista; poder-se-ia dizer também que é um processo que ainda não alçou a condição de generalidade, permanecendo auto-centrado.

Na voz dos professores, o direito à participação foi defendido, embora em alguns exemplos os docentes evidenciam dificuldades em identificar vivências democráticas apontando em maior número experiências não democráticas.

Ao propormos aos professores elaborarem conceitos, falarem sobre suas práticas, propiciamos a manifestação da sua compreensão sobre as relações sociais e escolares. Os significados refletem a expressão de uma sociedade de seu tempo histórico, que acontece simultaneamente no plano social e individual. Na medida em que o sujeito apropria-se dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, numa relação dialética entre o plano social e o individual, apropria-se das significações elaboradas de modo próprio, isto é, a forma e o grau de apropriação é singular. (Leontiev,1978)

Os significados construídos a partir das vivências de professores sobre participação e democracia na escola representam a apropriação da realidade social e histórica do nosso país e evidenciam a falta do exercício de participação do povo brasileiro.

"As circunstâncias fazem os homens assim
como os homens fazem as circunstâncias."

Karl Marx

Considerações Finais

Em fase de conclusão deste trabalho, declaramos que os aspectos aqui discutidos foram aqueles que a pesquisadora conseguiu apreender, julgando a relevância através do olhar constituído na sua própria construção social e histórica. Dessa forma, é importante enfatizar que outros aspectos podem ser percebidos por outros leitores, e outras questões podem surgir, considerando que não pretendíamos esgotar tema tão complexo.

No curso do desenvolvimento desta pesquisa, ficou evidenciada, pela revisão de literatura a importância das relações democráticas no interior da escola e pelas falas dos entrevistados a distância que a realidade tem em relação a esse ideal.

Não pretendemos colocar sobre a figura do professor a responsabilidade de democratizar a escola ou a sociedade. Esse profissional já se aflige diante das pressões do sistema de ensino, das avaliações que a sociedade faz da escola pública, das tantas exigências do cargo. Somam-se, ainda, as dificuldades contemporâneas que assolam o cotidiano que muitas vezes o fazem sentir-se paralisado, frágil, impotente, a ponto de perder de vista o seu valioso papel de agente de transformação no espaço escolar. Acreditamos que, por meio de práticas sociais e cotidianas, é possível abrir portas para a construção de uma escola democrática. Isto pode acontecer durante o cumprimento efetivo de sua função de ensinar, nas reuniões com pais, na participação efetiva no Conselho de Escola, na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Estas são, possibilidades entre outras, de oportunidades preciosas de participação.

Analisando os aspectos aqui apontados que envolvem a participação docente na escola podemos evidenciar:

- as condições sócio-históricas foram determinantes para a produção dos significados de professores sobre participação e democracia na escola;
- os professores consideram fundamental a democracia na escola, por isso defendem a participação;

- os professores apresentam dificuldades em aceitar a diversidade como prática democrática;
- no aspecto conceitual, os docentes apresentam dificuldades em falar sobre democracia;
- as práticas manifestadas pelos docentes revelam certa dificuldade de engajamento efetivo.

Isto posto, apontamos algumas necessidades para abertura de possibilidades de construção da democracia na escola:

- formação dialógica voltada à participação, para a ampliação de conceitos e discussão sobre as práticas democráticas;
- aprofundamento do trabalho coletivo nas unidades escolares, favorecendo o investimento na melhoria das relações entre os diversos segmentos da escola;
- identificação na cultura da escola das práticas autoritárias;
- implementação da função formativa da escola, promovendo formação para todos os segmentos nos diferentes contextos: CE, reuniões de professores, encontros com pais, nas discussões sobre o PPP.
- investimento em projetos de rede de ações conjuntas visando à melhoria do ensino;
- implantação de políticas públicas de formação voltadas para a participação de toda a comunidade envolvendo docentes, famílias, funcionários.

Por estarmos em fase de construção de uma sociedade democrática, e em nossa memória ainda se abrigam as lembranças de um período autoritário, precisamos aprender a participar. Nesse caso, a escola ocupa um lugar central, pois poderá garantir contextos de formação que favorecerão o incentivo às práticas dialógicas entre todos os seus segmentos. Se a democratização da escola implica participação coletiva

de todos os seus membros, cabe ressaltar a necessidade de articulação de ações que envolvam alunos, pais, professores e funcionários.

Neste sentido, defendemos que o trabalho coletivo pode ser a alavanca que promoverá a articulação entre todos os seguimentos, desenvolvendo para seus agentes o espírito de unidade em torno de uma meta conjunta que garanta a finalidade da educação.

A democracia brasileira embora garantida por lei ainda é uma conquista recente. Ela precisa ser legitimada e vivida pelo povo, e a escola como agência formadora, pode desempenhar papel importante na construção da democracia.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para promover discussões produtivas sobre as possibilidades de garantir uma escola mais democrática, o que significa dizer, uma escola mais solidária e mais feliz.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Leis de Diretrizes Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional: 20/12/1996.

BRASIL. MEC. Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública Brasília – DF Novembro de 2004

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B. (org.) Psicologia sócio-histórica – uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001a, p 129-139.

AGUIAR, W.M.J. Consciência e atividade: categorias fundamentais de psicologia sócio-histórica. In BOCK, A.M.B. (org). Psicologia sócio-histórica – uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001b, p 95-110.

AGUIAR, W. M. J. e OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia Ciência e Profissão, Jun.2006, vol26,nº02,p.222-245.

ANTUNES, A. (org). Conselhos de Escola. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.

ARROYO, M. La Construcción del sistema escolar y del derecho a la educación. In: La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

BARROCO, SMC. A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise. In DUARTE, N. Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores associados, 2004.

BARROSO, J. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BOBBIO, N. Liberalismo e Democracia . São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____, Estado, governo e sociedade: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOCK, A. M. B. Aventuras do Barão de Munchhausen na psicologia. São Paulo: Cortez, 1999.

BOOF, L. A ÁGUIA E A GALINHA. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORDENAVE, J. E. D. O Que é Participação. São Paulo: Brasiliense,1983.

CALDAS, R. A menina das borboletas. São Paulo: Paulus, 1998.

CAMARGO, F. A Psicologia de Lev S. Vygotsky: uma visão pedagógica. In: WEFFORT.M.F. Grupo Individuo, saber, parceria: malha do conhecimento. São Paulo: Espaço do Conhecimento, 1994.

CARNEIRO, M.A. LDB Fácil. Petrópolis: Vozes,2000.

CIAMPA, A C. A Estória do Severino e a História da Severina. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra,1998.

FUSARI, J. C.. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. In: BORGES, Abel S. et. al. (Org). A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. São Paulo: FDE, 1995.(Série Idéias, 16) Edição especial.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. IN: BRUNO, ALMEIDA,CHRISTOV. O Coordenador Pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2002.

GHANEM, E. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. Educ. Pesqui., Abr 2004, vol.30, no.1, p.161-188.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Educ. Soc., Ago 1999, v.20, no.67, p.112-149.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Tradução Manuel dias Duarte. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LIBANEO, J. C. Democratização da Escola Pública. São Paulo:Loyola, 1994.

_____ Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, H. A Escola Participativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____ A Gestão Participativa na Escola.Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MACHADO, E.Gestão Democrática Escolar: uma produção histórica.Caderno de Educação Popular indígena. Barra de Bugres: 2005 v9,n.1/2 pp 11-32

MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã. 6. ed. São Paulo:Hucitec, 1989.

MENDONÇA. E.F. A regra e o jogo. Campinas: LaPPlanE/FE/Unicamp, 2000.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. Educação e Pesquisa, jul./dez. 2003, v.29, nº 2, p.369-373.

NÓVOA, Antonio . As organizações escolares em análise. Lisboa: dom /Quixote, 1995.

ORTOF, S. Maria vai com as outras. São Paulo: Atica, 2000.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Atica, 2002.

_____ Escritos sobre educação . São Paulo: Xamã, 2001.

_____ Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade de ensino. Revista Portuguesa de Educação 1995 vol.13, nº 001. Braga, Portugal pp 23-38

PLACCO, V. M. S. Perspectiva e dimensões da formação e do trabalho do professor . Trabalho Apresentado no Simpósio docente sob olhares e o compromisso com a inclusão social.

RAMALHO, B. L. Formar o professor e profissionalizar o ensino. Perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina e UFRN, 2003.

REY, F. G. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade. São Paulo: Thompson, 2005.

ROCHA, R. Nicolau tinha uma idéia. São Paulo: Quinteto Editorial 1998.

RODRIGUES, N. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 1995.

ROSSLER, J.H. A Educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In DUARTE, N. Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores associados, 2004.

ROSSI, S. V. L. de Desafio à Escola Pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. Cedes, vol. 21, nº 55 nov. 2001.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, D. Do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, A.J. O Projeto Político Pedagógico: a saída para a escola. Revista de Educação. AEC 27(107):85- 91, abr / jun 1998.

_____ Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA JR, C.A. A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, J.M. A autonomia da escola pública. Campinas: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____ Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____ A Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

WEFFORT.M.F. Grupo, Individuo, saber, parceria: malha do conhecimento. São Paulo: Espaço do Conhecimento, 1994.

Anexo I**Questionário sobre o perfil do Professor**

Nome _____

Escolha um outro nome ou apelido que será utilizado como pseudônimo na pesquisa para garantir seu anonimato.

Qual é a sua formação?

_____ Ano de Conclusão _____

_____ Ano de Conclusão _____

_____ Ano de Conclusão _____

Disciplina que leciona _____

Turmas _____

Sexo: Fem. () Masc. ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Anos de Experiência no magistério: _____

Tempo que trabalha nesta escola: _____

Trabalha em outra escola?

() Sim () Não

Qual? _____

Anexo II

Questões Norteadoras da Entrevista

O que é participação e democracia para você?

Considerando suas vivências, (trajetória), comente sobre as experiências de participação e democracia na escola.

Qual a sua visão da relação entre escola e comunidade?

Anexo III

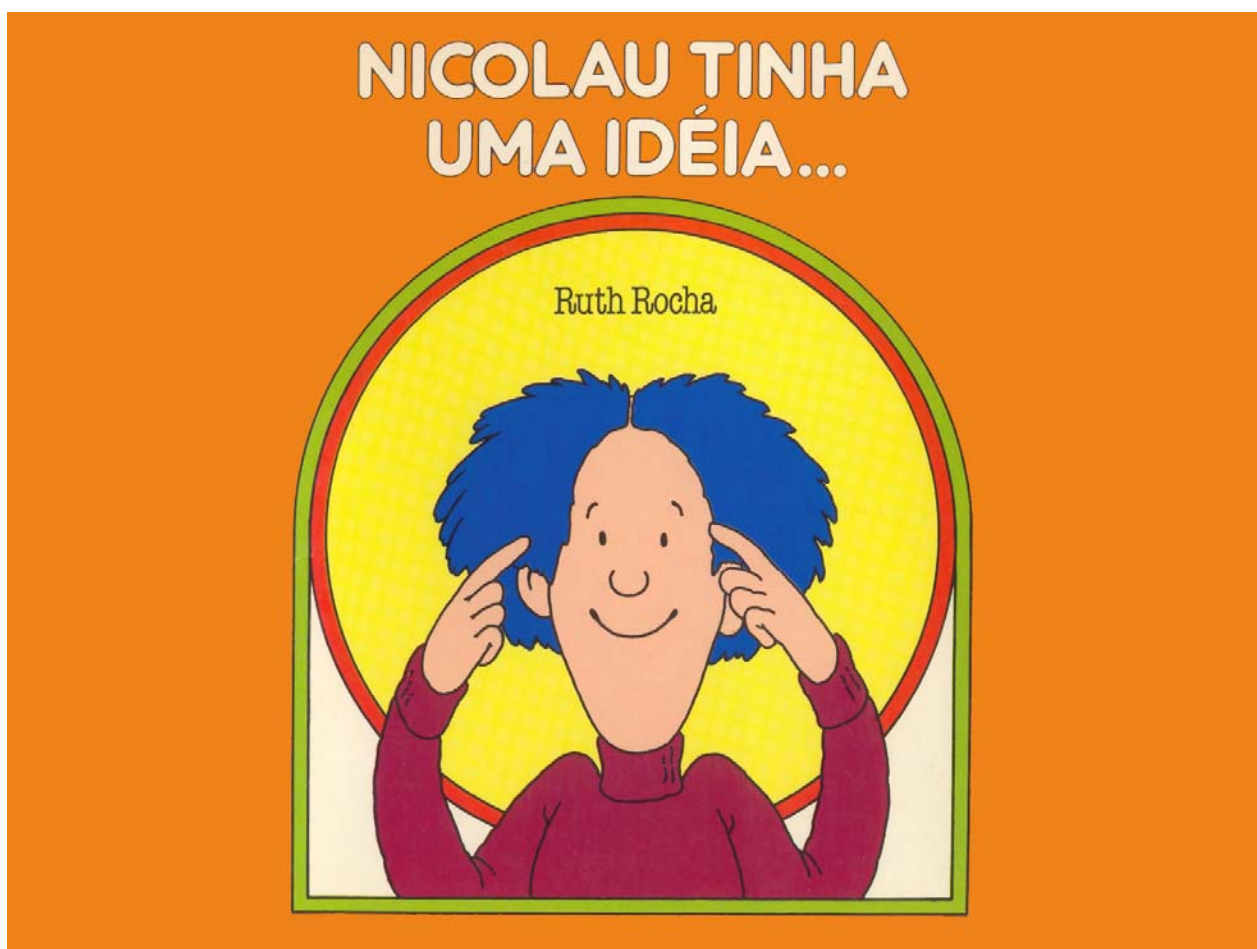
Livros Utilizados nas 1ª Dinâmica

Maria-vai- -com-as-outras

Desenhos e história de Sylvia Orthof



ORTOF, S. Maria vai com as outras. São Paulo: Atica, 2000.



ROCHA, R. Nicolau tinha uma idéia. São Paulo: Quinteto Editorial 1998.



CALDAS, R. A menina das borboletas. São Paulo: Paulus, 1998.

Anexo IV
Cartões Utilizados na 2ª Dinâmica

Projeto Pedagógico

Trabalho Coletivo

Conselho de Escola

