

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**THAYS ALEXANDRE SALLES**

**A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE PARA A EFETIVA PARTICIPAÇÃO DA  
COMUNIDADE LOCAL E DA COMUNIDADE ESCOLAR**

Alfenas/MG

2017

**THAYS ALEXANDRE SALLES**

**A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE PARA A EFETIVA PARTICIPAÇÃO DA  
COMUNIDADE LOCAL E DA COMUNIDADE ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Letras, da Universidade Federal de Alfenas, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.  
Área de concentração: Educação.  
Orientadora: Vanessa Cristina Giroto

Alfenas/MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal de Alfenas

Salles, Thays Alexandre

A importância da dialogicidade para a efetiva participação da comunidade local e da comunidade escolar / Thays Alexandre Salles. -- Alfenas/MG, 2017.  
203 f.

Orientadora: Vanessa Cristina Giroto.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2017.  
Bibliografia.

1. Diálogo. 2. Participação. 3. Gestão democrática. I. Giroto, Vanessa Cristina. II. Título.

CDD-370

THAYS ALEXANDRE SALLES

“A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE PARA A EFETIVA PARTICIPAÇÃO  
DA COMUNIDADE LOCAL E DA COMUNIDADE ESCOLAR”

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação apresentada como parte dos  
requisitos para a obtenção do título de Mestra em  
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.  
Área de concentração: Fundamentos da  
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 21/02/2017

Profª. Dra. Vanessa Cristina Giroto  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG  
– UNIFAL-MG

Assinatura: Vanessa C. Giroto

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti  
Instituição: Universidade Federal de São Carlos –  
UFSCAR-SP

Assinatura: Celso Luiz Aparecido Conti

Prof. Dr. Luis Antonio Groppo  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG  
– UNIFAL-MG

Assinatura: Luis Antonio Groppo

*Em especial, dedico esta dissertação de mestrado à diretora da escola Caminhos do Saber (In Memoriam), que, com todo seu esforço e desejo de mudança na organização democrática e dialógica da escola, veio a falecer em agosto de 2016. Meu desejo em contribuir com a reorganização da escola continuará, em outras esferas, e, meu sonho também, pois sabia que esse era, acima de tudo, o sonho dela.*

## AGRADECIMENTOS

“Não é sobre chegar ao topo do mundo e saber que venceu, é sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu, é sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações e, assim, ter amigos contigo em todas as situações” (Ana Vilela). É chegada a hora de agradecer. Foram dois anos de muito amadurecimento e aprendizado não poderia deixar de agradecer àqueles(as) que me ajudaram a realizar este sonho.

Agradeço primeiramente a Deus, por ser presença e proteção constante em minha vida. Por ser meu refúgio, amigo fiel e escudeiro, principalmente nos momentos difíceis e por segurar SEMPRE minhas mãos, quando eu sozinha já não consigo mais andar.

Agradeço à minha mãe Nilza, meu maior amor! Aquela que cuida, zela, ama, preocupa, sorri com minhas alegrias e chora com minhas angústias. Faltam palavras para agradecer sua importância em minha vida.

Agradeço ao meu pai Heber, meu herói! Aquele que está sempre presente, que não mede esforços para me ver feliz. Obrigada pelo amor incondicional e por me ajudar a trilhar o caminho da vida, me apoiando e estando ao meu lado em todos os momentos.

Agradeço as minhas irmãs Thamyris e Milene e minha sobrinha Thaynara, pela amizade de toda a vida, pela lealdade e pelas conquistas partilhadas, por estarem ao meu lado em todos os momentos, nas alegrias e tristezas que o mundo nos proporciona. Melhores amigas e irmãs para sempre!

Agradeço a todos(as) da minha família, pelos conselhos, pelas trocas de experiências e pelos ensinamentos dos reais valores que a vida tem. Mas gostaria de agradecer, em especial, aos meus avós maternos Julia e Mário, que são os maiores exemplos de seres humanos que eu tenho! Honestos, trabalhadores, amorosos, sempre preocupados com o melhor para todos(as). A simplicidade de vocês consegue me transmitir os ensinamentos mais importantes sobre o amor, sobre a fé e sobre a esperança por um mundo melhor.

Agradeço ao meu namorado Hemerson, pelo apoio, pelo amor, pelo companheirismo e, principalmente, pela paciência. Sem dúvida, sua tranquilidade me deu forças para terminar este trabalho. Obrigada por me acompanhar nesta jornada, ouvindo sempre as minhas inquietações e, mesmo quando não entendia quase nada do assunto, se mostrava atento e me acalmava com suas experiências de vida.

Agradeço ao anjinho Lucas, meu afilhado, por ter feito meus dias mais alegres e felizes, conseguindo tirar sorrisos do meu rosto, principalmente nos dias mais cruéis deste

período de construção da dissertação. Guardo pra você os meus sentimentos mais sinceros e te amarei como uma segunda mãe.

Agradeço as minhas amigas e companheiras desta jornada, Amanda e Renata, por dividirem comigo muitos momentos de aprendizagem, de alegrias, de conquistas e também de desesperos e aflições. Sem dúvida, nós éramos a mistura de: Calma, vai dar certo! Deus é fiel! Cinco minutos depois: Não vai dar, que desespero! E agora?! rs. Esta fase de nossas vidas se encerra, mas a amizade perdurará para a vida toda.

Agradeço a minha orientadora, Vanessa Giroto, por acreditar no meu trabalho, pelos ensinamentos compartilhados e por me mostrar a “boniteza de ser gente”, acreditando num mundo melhor. Graças a você, aprendi a ter esperança, a esperança do verbo esperar, sonhando juntos(as) por uma educação mais dialógica, democrática e igualitária.

Agradeço a professora Keila Kiill, pelas contribuições e pela ajuda na estrutura do trabalho. Os seus “puxões de orelha” serviram muito para o meu crescimento. Pode ter certeza, aprendi direitinho a me organizar durante a realização de uma pesquisa e não me esquecerei da importância de ter um diário de campo.

Agradeço, de modo especial, a todos(as) os(as) participantes da pesquisa, pela recepção agradável, pelos momentos de diálogo e pelos aprendizados trocados durante a análise. Obrigada por terem acreditado na seriedade deste trabalho. Com toda a certeza, aprendi muito com vocês.

Agradeço aos professores Celso Conti e Luis Groppo, pela leitura cuidadosa que fizeram e pelas sugestões valiosas compartilhadas. Suas reflexões contribuíram, de maneira fundamental, para o avanço desta pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alfenas – MG, pela oportunidade de formação, de reflexão dos(as) docentes e dos(as) alunos(as) para o projeto.

Agradeço à Capes, pelo auxílio financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

E hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluem vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola.

(FREIRE, 1992)

## RESUMO

Sabemos que a escola, em muitos momentos, pode apresentar uma gestão estruturada de forma hierárquica e autoritária. Dessa forma, esta dissertação visa contribuir apresentando elementos que possam ajudar a pensar a construção de uma concepção problematizadora e libertadora, no sentido freireano e, conseqüentemente, uma gestão mais democrática e participativa, de forma a construir mecanismos coletivos de participação, em prol da tomada coletiva de decisões, de maneira mais dialogada. Para isso, nos baseamos em uma concepção dialógica de Aprendizagem, que tem como premissa as Comunidades de Aprendizagem como modelo de gestão dialógica. Sendo assim, realizamos esta dissertação com o objetivo de analisar a participação das comunidades escolar e local, de uma escola do município de Alfenas, a fim de verificar se ela ocorre de forma dialógica e, para isso, buscamos compreender a participação das Comunidades Local e Escolar, levando em consideração alguns aspectos: escolha democrática dos dirigentes e gestão da diretora; os espaços coletivos para a participação – Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Conselho de Classe, Associação de pais e mestres -; o envolvimento da Comunidade Local e da Comunidade Escolar e elaboração/consolidação de documentos escolares – Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. A coleta de dados ocorreu por meio da vertente Metodológica Comunicativa de Investigação. Realizamos entrevistas comunicativas, relatos comunicativos de vida, grupos de discussão comunicativos e observações comunicativas com todos os segmentos representativos da escola, incluindo as famílias, as crianças, os docentes e demais funcionários. As análises também foram orientadas nesta vertente metodológica e tiveram como foco os elementos transformadores, referentes às maneiras de superar as barreiras para que ocorra uma gestão dialógica, no sentido freireano e os elementos excludores, ou seja, aqueles que impediram a realização de uma gestão dialógica. Os resultados indicam, de maneira geral, que em todos os aspectos analisados essa forma de diálogo não é característica efetiva na participação das comunidades local e escolar, pois há pouca participação da Comunidade Escolar e não há participação da Comunidade Local e famílias na tomada de decisões da escola. Quanto aos espaços coletivos para participação e os documentos escolares, a maioria dos segmentos representativos não tinha a real compreensão sobre suas funções, sendo que a composição e a forma de escolha não foram realizadas de maneira democrática, mas, com o decorrer da pesquisa, alguns elementos excludores foram transformados. Por outro lado, encontramos alguns elementos que contribuíram para a participação da comunidade local e escolar na gestão da escola, como, por exemplo, o fato de que, apesar de a diretora da

escola ter sido nomeada pelo governo municipal, ela apresentou elementos favoráveis para a construção da participação democrática, aproximando-se, assim, daquilo que entendemos como gestão dialógica.

**Palavras-chave:** Diálogo. Participação. Gestão democrática.

## ABSTRACT

We know that the school, in many moments, can have a management structured in a hierarchical and authoritarian way. Therefore, this dissertation aims to give its contribution by showing the elements which can help us to think about the construction of a problematic and liberating conception in a Freirean point of view, and consequently a more democratic and participatory management in order to build collective mechanisms of participation, in favor of a collective decision taking, in a more diplomatic way. In order to realize it, we based our dissertation on a dialogical conception of Learning, whose premises are the Learning Communities as a model of dialogical management. Consequently, we carried out this dissertation with the aim of analyzing the participation of the local and scholar communities of a school in the township of Alfenas in order to verify if this happens in a dialogical way, and for this reason, we aimed to understand the participation of the Local and Scholar Communities, taking under consideration some aspects: a democratic choice of the managers and the management of the director; the collective spaces for the participation - School Council, Student Association, Class Council, parent-teacher Association -; Involvement of the Local and Scholar Community and elaboration/consolidation of scholar documents - Political Pedagogical Project and School's Regiment. The data collection was carried out with a Communicative Methodological line of Investigation and we realized communicative interviews, life communicative reports, communicative discussion groups and communicative observations with all the school's representative segments, including the families, the children, the teachers and the other employees. The analyses were also carried out following this methodological line and their focuses were the transforming elements which are referred to the ways of overcoming the barriers in order to make a dialogical management happen in a Freirean point of view together with the excluding elements, in other words, those which impeded the realization of a dialogical management. The results show that, on the whole, in all of the aspects analyzed, this form of dialogue is not an effective characteristic in the participation of the local and scholar communities, there is a little participation of the Scholar Community and there is not participation of the Local Community and the families in taking school's decisions. Regarding the collective spaces for the participation and the scholar documents, the majority of the representative segments did not have the real comprehension of their functions, since the composition and the form of the choice were not carried out in a democratic way, but during the research, some excluding elements were transformed. On the other hand, we encountered some elements which contributed to the participation of the local

and the scholar community in the school's management like for example the fact that although the school's director had been named by the municipal government, she showed favorable elements for the construction of the democratic participation, so coming closer to what we understand by dialogical management.

**Key-words:** Dialogue. Participation. Democratic Management.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Organograma de conceitos que se articulam para a efetivação do diálogo na perspectiva Freireana.....	27
Quadro 1 -	Características que diferenciam os dois modelos de sociedade: Sociedade Industrial e Sociedade da Informação.....	32

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Nível básico de análise: categorias e dimensões exclusoras e transformadoras.....	82
Tabela 2 -	Panorama geral das técnicas utilizadas na investigação.....	96
Tabela 3 -	Síntese dos elementos que favorecem e dos elementos que dificultam a <b>escolha democrática dos dirigentes e a gestão da diretora</b> .....	100
Tabela 4 -	Síntese dos elementos que favorecem e dos elementos que dificultam a <b>implementação de espaços coletivos para a participação das Comunidades Local e Escolar</b> .....	111
Tabela 5 -	Síntese dos elementos que favorecem e elementos que dificultam o <b>envolvimento e a participação das Comunidades Local e Escolar</b> .....	138
Tabela 6 -	Síntese dos elementos que favorecem e elementos que dificultam a <b>elaboração/consolidação dos documentos escolares pelas Comunidades Local e Escolar</b> .....	154

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>APM</b>	- Associação de Pais e Mestres
<b>APF</b>	- Associação de Pais e Professores
<b>CNE</b>	- Conselho Nacional de Educação
<b>CONSED</b>	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>CPM</b>	- Círculo de Pais e Mestres
<b>CREA</b>	- Community of Researchers on Excellence for All
<b>ECA</b>	- Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>FUNDEB</b>	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>INCLUD-ED</b>	- Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe
<b>LDB</b>	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
<b>NIASE</b>	- Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
<b>PEC</b>	- Proposta de Emenda Constitucional
<b>PNE</b>	- Plano Nacional de Educação
<b>PRO-CONSELHO</b>	- Programa Nacional do Fortalecimento dos Conselhos Escolares
<b>MEC</b>	- Ministério da Educação
<b>TICs</b>	- Tecnologias de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO E DIALOGICIDADE.....</b>	<b>23</b>
2.1	DIÁLOGO NA PERSPECTIVA FREIREANA.....	24
2.2	APRENDIZAGEM DIALÓGICA: UMA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM QUE PODE TRAZER MELHORIAS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA.....	31
2.3	COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UM MODELO DIALÓGICO DE GESTÃO ESCOLAR.....	40
<b>3</b>	<b>GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>46</b>
3.1	A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E OS APARATOS LEGAIS: DOS ANOS 1960 AOS DIAS ATUAIS.....	46
3.2	GESTÃO DEMOCRÁTICA: PARTILHA DE PODER ENTRE A COMUNIDADE LOCAL E A COMUNIDADE ESCOLAR.....	54
<b>3.2.1</b>	<b>Mecanismos coletivos de participação na escola.....</b>	<b>57</b>
3.2.1.1	Conselhos Escolares: Instância máxima da escola para a garantia da gestão democrática.....	59
3.2.1.2	Conselho de Classe.....	64
3.2.1.3	Associação de Pais e Mestres.....	66
3.2.1.4	Grêmio Estudantil.....	68
<b>3.2.2</b>	<b>Escolha dos dirigentes da escola.....</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>A METODOLOGIA UTILIZADA.....</b>	<b>74</b>
4.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	75
4.2	PROCESSOS DE COLETA, INSTRUMENTOS E ANÁLISES DOS DADOS.....	79
<b>4.2.1</b>	<b>Processos de coleta de dados.....</b>	<b>79</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Instrumentos.....</b>	<b>81</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Processo para análise dos dados .....</b>	<b>82</b>
4.3	A ESCOLA INVESTIGADA, OS SUJEITOS PARTICIPANTES E O PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO.....	83
<b>4.3.1</b>	<b>Conhecendo a escola investigada.....</b>	<b>85</b>

4.3.2	Os sujeitos participantes.....	86
4.3.3	Apresentando a diretora Isa: “A educadora responsável última por garantir o funcionamento e administração da instituição” (In <b>memoriam</b> ).....	87
4.3.4	O percurso da investigação e as técnicas de coleta realizadas na escola <b>Caminhos do Saber</b> .....	90
5	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....	98
5.1	ESCOLHA DEMOCRÁTICA DOS DIRIGENTES E A GESTÃO DA DIRETORA.....	100
5.2	IMPLEMENTAÇÃO DE ESPAÇOS COLETIVOS PARA PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES LOCAL E ESCOLAR.....	111
5.3	ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES LOCAL E ESCOLAR.....	138
5.4	ELABORAÇÃO/CONSOLIDAÇÃO DOS DOCUMENTOS ESCOLARES PELAS COMUNIDADES LOCAL E ESCOLAR.....	154
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	162
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	173
	<b>APÊNDICES</b> .....	180
	<b>ANEXOS</b> .....	201

## 1 INTRODUÇÃO

A investigação aqui apresentada se refere à dissertação de mestrado intitulada *A importância da dialogicidade para a efetiva participação da comunidade local e da comunidade escolar*<sup>1</sup>, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alfenas, contando com o financiamento da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa investigação foi realizada no período de 2015 e 2016, sob a orientação da professora Dra. Vanessa Cristina Giroto.

Formada no curso de Pedagogia, pela Universidade Federal de Alfenas, destaco que o tema escolhido para esta dissertação de mestrado vem me inquietando desde quando era aluna deste curso. Quando iniciei a graduação, com 18 anos de idade, tive a necessidade de conciliá-la com o trabalho em uma empresa de locação de veículos. Logo nos primeiros períodos do curso, surgiram algumas dúvidas: Continuar com a pedagogia ou começar administração? Seria esta profissão que eu escolhi para minha vida? Desistir ou continuar?

Nesses primeiros períodos, cursei algumas disciplinas voltadas para a Gestão Escolar e Políticas Educacional Brasileira, que me despertaram bastante interesse e questionamentos. Devido ao fato de estar imersa em uma empresa, comecei a me questionar quão diferente era a administração de empresas e a administração escolar. Assim, no momento em que estava cursando o 3º período, participei de um encontro (4º encontro de Comunidades de Aprendizagem<sup>2</sup>), realizado na cidade de São Carlos-SP, tendo a oportunidade de ter contato com ricas experiências por meio de palestras e de oficinas em que uma teve como tema a gestão democrática em Comunidades de Aprendizagem.

A partir desse encontro, fiquei muito interessada por esse modelo educativo e, por meio de minha atual orientadora, tive a oportunidade de participar de projetos de extensão, em que estudávamos a vertente Dialógica, ou seja, a vertente que orienta o modelo das Comunidades de Aprendizagem, mas sempre acabava voltando meu olhar para o âmbito da

---

<sup>1</sup> Destacamos que os termos: “Comunidade Local” se refere às famílias e a comunidade que reside próximo à escola e “Comunidade Escolar”, todos(as) os(as) funcionários(as) e alunos(as) da escola. Tais termos encontram-se expostos na Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDB-9394/96).

<sup>2</sup> Comunidades de Aprendizagem buscam articulação, de maneira dialógica, entre os profissionais da educação e as famílias dos(as) alunos(as) e comunidade de entorno das escolas para que ocorra máxima aprendizagem para todos(as) estudantes, por meio de uma convivência respeitosa (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). No primeiro capítulo desta dissertação, será explicado detalhadamente sobre o projeto de Comunidades de Aprendizagem.

gestão. Concomitantemente, realizei uma iniciação científica denominada “Diálogo Igualitário: um princípio a favor da construção de uma gestão participativa na escola”. Além disso, meu trabalho de conclusão de curso também baseou-se nessa perspectiva dialógica de aprendizagem.

Assim, ao conhecer um pouco mais sobre a perspectiva da Aprendizagem Dialógica, destacada por Flecha (1997), a qual se situa numa concepção comunicativa da educação, possuindo o diálogo de Freire (2005) e a Ação Comunicativa de Habermas (1987a) como centrais e também sobre o modelo educativo comunitário que segue esta vertente, Comunidades de Aprendizagem, comecei a questionar a importância da dialogicidade para uma efetiva participação da comunidade local e da comunidade escolar nas escolas.

Segundo Freire (2005), é somente por meio da comunicação que se cria sentido para a vida humana e não há comunicação sem dialogicidade. “[...] sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o ‘tu’ dessa relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando” (FREIRE, 1989, p. 114). Assim, Freire (2005) concebia o diálogo como um processo dialógico igualitário e também problematizador, pelo qual se pode observar o mundo e agir nele, transformando-o, num constante e inacabável ciclo. A condição humana em constante mudança é alvo de todo o pensamento do autor, cujas alterações são possíveis se alicerçadas no desenvolvimento do diálogo crítico e criativo em relação a sua condição no mundo.

A partir de meus estudos, pude entender um pouco mais a respeito do conceito de Diálogo de Freire, que está interligado com a concepção da Aprendizagem Dialógica e com o modelo educativo denominado Comunidades de Aprendizagem. Assim, pude considerar que estes vêm ao encontro da perspectiva de gestão democrática, no sentido de que se buscam alternativas e parceiras para a resolução dos problemas enfrentados pela escola por meio da interação entre todos(as) os(as) envolvidos(as), utilizando-se de uma concepção dialógica pautada sempre em argumentos em detrimento das relações baseadas no poder.

Nessa direção, no que tange à discussão sobre a gestão democrática em âmbitos legais, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil passa de um regime autoritário para uma gestão democrática<sup>3</sup>. Nesse sentido, a educação que antes era exclusivamente

---

<sup>3</sup> O artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, nos diz que o ensino será ministrado em alguns princípios e, dentre eles, em seu inciso VI nos diz para: gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

ordenada pelo Estado Brasileiro, passa a considerar a ação da sociedade civil em seu processo organizacional. Diante disso, vários documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96 (LDB) e até mesmo aqueles peculiares das escolas brasileiras como o Projeto Político Pedagógico (PPP) nos indicam para uma escola pautada em uma gestão democrática.

Assim, ao falarmos em uma gestão democrática, automaticamente pensamos na partilha de poder entre as pessoas envolvidas, não estando as decisões restritas apenas nas mãos dos(as)<sup>4</sup> diretores(as) das escolas. Nesse sentido, os sistemas de ensino educacional, incluindo os âmbitos legais, têm proposto o desenvolvimento de ações para que ocorra uma tomada de decisões coletiva.

Pensando em medidas que visem ao compartilhamento de poder entre comunidades local e escolar na tomada de decisões da escola, Paro (2016) elenca três tipos de medidas que visam a maior participação dos(as) envolvidos(as) com a escola pública. Uma das medidas se refere aos mecanismos coletivos de participação, sendo estes o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio Estudantil e o Conselho de Classe. Como outra medida, o autor indica as relativas à escolha democrática dos dirigentes escolares e, por fim, iniciativas que estimulem e que facilitem, por outras vias, o maior envolvimento de alunos(as), de professores(as) e de pais nas atividades escolares.

Todavia, ainda assim, temos presenciado em muitas escolas uma gestão patrimonialista que, de acordo com Batista (2002), pode ser caracterizada como uma tradição em que o(a) gestor(a) toma as decisões escolares conforme seu “prazer”, utilizando apenas como parâmetros seu ponto de vista, deixando-se influenciar por preferências pessoais.

Dessa maneira, a partir de meus estudos, da participação em diferentes projetos, pelo conhecimento superficial, por meio de estágios realizados, sobre a realidade da gestão no município de Alfenas, e, ao descobrir que esta inquietação não era só minha, mas também da orientadora desta pesquisa, surgiu a necessidade de repensarmos<sup>5</sup> práticas em que efetivamente seja vivenciada a dialogicidade nas escolas, para que se efetive a democracia, e,

---

<sup>4</sup> De acordo com Freire (1997) a linguagem gramatical brasileira é machista, visto que sempre que é preciso fazer uma ressalva ao/sobre o ser humano, utiliza-se a palavra no masculino. “Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “*Eles todos são trabalhadores e dedicados?*”. Isto não é, na verdade, uma problema gramatical mas ideológico” (FREIRE, 1997, p.67). Neste sentido, faz-se importante explicitar que durante toda a dissertação, faremos a flexão de gênero.

<sup>5</sup> Considerando que a pesquisa foi realizada com o apoio da orientadora deste trabalho, a partir deste momento, dissertaremos na 3ª pessoa de plural.

assim, nos ocasionou algumas inquietações e questionamentos, que levaram a pesquisar esse tema. Assim, pudemos elaborar a seguinte **questão para esta investigação**: *A participação da comunidade local e escolar na escola é caracterizada efetivamente pelo diálogo, nos termos freireanos<sup>6</sup>*? Na busca por respostas, levantamos a **hipótese** de que *a participação existente no cotidiano escolar não tem como característica o diálogo freireano*.

Destarte, o **objetivo geral** foi traçado: *Analisar a participação das comunidades escolar e local na escola a fim de identificar se ela ocorre de maneira dialógica*. E, assim, com o intuito de alcançar o desfecho proposto pelo objetivo geral, os **objetivos específicos** foram projetados:

- a) Mapear a gestão das escolas municipais do ensino fundamental I de Alfenas-MG que possuem os Conselhos Escolares;
- b) Compreender de que maneira vem acontecendo a participação na tomada de decisões entre os envolvidos da Comunidade Escolar e da Comunidade Local;
- c) Identificar como ocorre o processo de tomada de decisões nos mecanismos coletivos de participação da escola.

Assim, quando essa questão da pesquisa foi formulada, apresentamos primeiramente a proposta de pesquisa e de intervenção para os membros da secretaria da educação, que aprovaram o projeto, porém com a orientação de que a proposta fosse estendida para todas as escolas do ensino fundamental I do município. Seguindo o pressuposto da Metodologia Comunicativa de Investigação, apresentamos o projeto para todas as escolas, em reunião agendada e deixamos livremente que decidissem participar ou não da pesquisa, porém deixando claro que um dos requisitos de participação era a frequência de reuniões do conselho escolar, pois, ao considerarmos que neste órgão deve haver a presença de todos os segmentos representativos da escola, incluindo a comunidade local, realizaríamos a coleta de dados neste espaço.

Nesse sentido, seguindo a orientação da Secretaria da Educação, aplicamos um questionário a respeito das formas de participação e de adesão à pesquisa, sendo que apenas uma escola apresentou interesse em participar da investigação e, ao mesmo tempo, esteve disposta a ampliar a participação em formações na vertente dialógica. Contudo, assim como as demais escolas, a escola interessada não possuía frequência de reuniões do Conselho Escolar, havendo a necessidade de utilizarmos outros espaços para a coleta dos dados.

---

<sup>6</sup> É importante destacar que no decorrer desta dissertação será explicitado todo o processo de acordo entre investigadoras e sujeitos investigados, até se chegar ao formato desta questão.

É importante destacar que, ao mesmo tempo em que as inquietações para o desenvolvimento desta investigação aconteciam, já possuíamos vínculo, por meio de outras atividades, com a Secretaria da Educação do Município de Alfenas e também com as equipes gestoras de algumas escolas em que desenvolvíamos ações isoladas dentro da perspectiva da Aprendizagem Dialógica<sup>7</sup>.

Assim, após o interesse na participação desta pesquisa, resolvemos, em comum acordo com os sujeitos pesquisados, primeiramente investigar como ocorre a participação das comunidades local e escolar na escola, para posteriormente darmos início ao processo de transformação em Comunidades de Aprendizagem. Porém, no decorrer da pesquisa, a diretora veio a falecer, e, apesar de esta pesquisa ter sido finalizada, o processo de transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem foi interrompido devido à falta de interesse do grupo que assumiu a direção até o momento.

Dessa maneira, para o desenvolvimento desta investigação, indicamos que esta dissertação está estruturada em seis partes, contando como a primeira a introdução, apresentada neste momento. No **segundo capítulo**, discorreremos sobre a importância da dialogicidade na centralidade das decisões, retratando sobre o diálogo na perspectiva Freireana, a concepção de aprendizagem que vai ao encontro da proposta de diálogo e de democracia na gestão da escola: Aprendizagem Dialógica e o modelo educativo comunitário denominado Comunidades de Aprendizagem, pois esta proposta tem apresentado estratégias eficazes no sentido de ampliar os espaços de participação da comunidade, por meio de um diálogo intersubjetivo entre todos(as) envolvidos(as).

Posteriormente, no **terceiro capítulo**, dedicamo-nos a apresentar um breve histórico, com aparatos legais, sobre o processo de democratização de ensino e o delineamento dos conceitos de gestão democrática elaborados por autores que estudam essa vertente, pois estes conceitos podem nos ajudar a compreender melhor o processo de gestão nas escolas, bem como a participação da comunidade local e da comunidade escolar nas tomadas de decisões. Seguidamente, retratamos medidas que visam a ampliar a participação da comunidade local e da comunidade escolar, elencando os mecanismos coletivos de participação na escola:

---

<sup>7</sup> Desde o ano de 2012, a orientadora do projeto desenvolve ações de extensão em escolas municipais, orientadas pela vertente dialógica, das quais uma das diretoras, sendo a diretora da escola que se mostrou interessada em participar desta pesquisa, ao conhecer o projeto de Tertúlia Literária Dialógica, que é uma ação educativa de êxito, interessou-se em desenvolver tal atividade na escola e, posteriormente, se a comunidade local e comunidade escolar tivessem interesse, dar início ao processo de transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem.

Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil. Apresentamos também as possíveis maneiras de escolha dos dirigentes da escola e os impactos que estas escolhas causam na escola pública.

A metodologia investigada e o percurso da investigação foram explicitados no **quarto capítulo**, em que apresentamos os pressupostos teóricos da metodologia adotada, os instrumentos, os processos de coleta e de análise dos dados e o desenvolver da pesquisa: a escola investigada, os participantes da pesquisa e o percurso da investigação.

Para finalizar, no **quinto capítulo**, procuramos apresentar as análises obtidas, buscando compreender os limites e as possibilidades para a participação das comunidades local e escolar, a fim de verificar se ela ocorre de maneira dialógica. Para isso, separamos, em tabelas, quatro grandes categorias: Elementos que favorecem e elementos que dificultam a *escolha democrática dos dirigentes e a gestão da diretora*; Elementos que favorecem e elementos que dificultam a *implementação de espaços coletivos para a participação da Comunidade Local e Escolar*; Elementos que favorecem e elementos que dificultam o *envolvimento das comunidades local e escolar* e elementos que favorecem e elementos que dificultam a *elaboração/consolidação dos documentos escolares pelas comunidades local e escolar*.

Por **fim**, apontamos algumas considerações finais retomando os pontos mais relevantes da dissertação apresentada e realizando algumas indicações, por meio de uma análise intersubjetiva entre pesquisadoras e sujeitos pesquisados, para diferentes âmbitos da esfera educacional.

## 2 EDUCAÇÃO E DIALOGICIDADE

*A dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador.*  
(PAULO FREIRE, 1992)

O excerto acima, de Freire<sup>8</sup>, nos ajuda a entender a importância da dialogicidade em todos os âmbitos da sociedade. Ao declarar que ela é uma exigência da natureza humana e um reclamo da opção democrática do educador, ele nos ajuda a pensar a questão central que orienta esta dissertação: a possibilidade de agirmos dialogicamente também nos espaços da escola. Por isso, procuraremos aqui dedicar-nos aos estudos teóricos desse educador brasileiro.

A proposta de uma educação dialógica do autor vai em sentido contrário àquela que ele denominou como educação bancária, ou seja, àquela em que o educador(a) é o depositante e os(as) alunos(as) são os depositários. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2005, p. 66).

Assim, nessa visão, o(a) educador(a) se julga como aquele(a) que educa, que sabe, que pensa, que diz a palavra, que disciplina, que opta e prescreve, que atua, que escolhe o conteúdo programático, que possui a autoridade do saber, além de ser o(a) sujeito do processo, enquanto os(as) educandos(as) são aqueles(as) que são educados(as), os(as) pensados(as), que escutam docilmente, disciplinados, que seguem a prescrição; os(as) que têm a ilusão de que atuam, os(as) que não são ouvidos(as) na escolha dos conteúdos programáticos, que se adaptam às determinações dos(as) educadores(as) e, por fim, meros objetos (FREIRE, 2005).

Diante do exposto e considerando a necessária instalação da democracia nas escolas, é preciso adotar uma concepção de educação que supere a estrutura autoritária vigente na escola e sua educação bancária. Seguindo os postulados de Freire (1997), não importa em que sociedade ou mundo estejamos, independentemente da formação que se deseja alcançar (engenheiros, pedreiros, médicos, mecânicos, educadores(as), filósofos, dentre outros), não é

---

<sup>8</sup> Autor de reconhecido impacto na educação tanto em âmbito internacional, quanto nacional e, considerado na atualidade, como o patrono da Educação Brasileira pela Lei 12.612.

possível havê-la sem a compreensão de nós mesmos, como seres sociais, culturais, históricos e políticos.

A formação da classe trabalhadora, na perspectiva progressivamente pós-moderna, democrática, em que me ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade, de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos populares na refeitura mais democrática da sociedade. A história de seu país. A geografia, a linguagem ou, melhor dito, a compreensão crítica da linguagem, em suas relações dialéticas com pensamento e mundo; linguagem, ideologia, classes sociais e educação. (FREIRE, 1997, p. 133).

Diante disso, a construção de uma concepção de educação problematizadora e libertadora, que considere a dialogicidade como a essência da educação, pode fazer com que a estrutura da escola se torne menos hierárquica e autoritária e, conseqüentemente, mais democrática e participativa para contribuir, juntamente com os mecanismos coletivos de participação, com a tomada coletiva de decisões.

Pensando nisso, apresentaremos a seguir o conceito de diálogo na perspectiva Freireana; a concepção de Aprendizagem Dialógica, destacada por Flecha (1997), que possui como um dos principais referenciais teóricos o autor Paulo Freire; e a proposta educativa, Comunidades de Aprendizagem, que se orienta pelos pressupostos teóricos da concepção da Aprendizagem Dialógica, pois entendemos que tais discussões podem contribuir para o processo da tomada coletiva de decisões, e, por conseguinte, para uma efetiva gestão democrática e participativa, em uma perspectiva mais dialógica.

## 2.1 DIÁLOGO NA PERSPECTIVA FREIREANA

Conforme visto anteriormente, a concepção “bancária” da educação, descrita por Freire (2005), nega a dialogicidade como sua essência, pois, nesta concepção, os seres humanos estão inseridos simplesmente no mundo e não com o mundo, havendo, assim, uma proibição do pensar verdadeiro. Nessa linha, o autor destaca que é somente por meio da comunicação que se cria sentido à vida humana, tendo como objetivo final buscar a libertação autêntica, e, conseqüentemente, a humanização.

Assim, Freire (2005) propunha uma educação que tem como compromisso a libertação, que não compreenda os seres humanos como seres vazios, nos quais o mundo apenas deposita os conteúdos, mas que problematize suas relações com o mundo. Diante

disso, a comunicação não deve ser gerida de palavras<sup>9</sup> ocas e sem significados, mas sempre deve implicar a práxis, que pode ser compreendida como ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2005, p. 89). Dessa maneira, dizer a palavra é direito de todas as pessoas, sendo que ninguém consegue dizer a palavra verdadeira sozinho(a), mas mediatizado pelo mundo, para dialogar com os outros, com o objetivo de transformação, pois é somente por meio do diálogo que os homens e as mulheres se sentem significantes como seres humanos.

Além disso, Freire (2005) compreendia o ser humano como tendo a vocação para *ser mais*, ou seja, inconcluso, inacabado, na contínua busca de um mundo de possibilidades. Para isso, surge a necessidade de se estabelecer um diálogo crítico e libertador, pautado sempre na ação e na reflexão crítica, transformando-as em práxis.

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, e conhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. (FREIRE, 2002, p. 10).

Para o autor, é na relação que o ser humano vive com o mundo e com os outros, que seu pensamento se forma, e, nesse sentido, o ser humano é um ser de abertura, devido à sua condição histórica de ser inacabado em um mundo de construção. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2002, p. 153-154).

O autor aborda a “*educação como prática de liberdade*”, caracterizando-a como um processo de comunhão entre homens e mulheres, numa concepção interativa. Além disso, para Freire, o ser humano também não se reduz apenas ao aspecto biológico, mas torna-se ser humano, por meio de um diálogo que realiza com o mundo. Assim:

---

<sup>9</sup> O autor ressaltava para o fato de que a palavra pode ser conceituada de duas maneiras: palavra verdadeira e palavra inautêntica. A palavra verdadeira requer ação e reflexão dos sujeitos, enquanto a palavra inautêntica não se pode transformar a realidade, pois esgota sua dimensão de ação e de reflexão, transformando-se em palavreira, verbalismo ou blábláblá. Freire também destacava que quando se enfatiza somente a ação, sem reflexão, a palavra se converte em ativismo, negando também o diálogo (FREIRE, 2005).

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais- em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2006, p. 25)

Diante disso, para se abrir ao mundo e aos outros, é necessário maior interação entre os sujeitos, havendo trocas de opiniões, de ideias, de conhecimentos, ou seja, a efetivação do diálogo. Para Freire (1989), o diálogo somente ocorre quando há compromisso com a pronúncia do mundo. Em Educação como Prática da Liberdade, Freire assim define o diálogo:

E o que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1989, p. 107).

Nesse ímpeto, o autor também destaca o conceito de anti-diálogo. Se o diálogo consiste numa relação horizontal de A com B, o anti-diálogo implica uma relação vertical de A sobre B, sendo oposto a tudo aquilo que ressaltou. “É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente por desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto suficiente. [...]. Por tudo isso, o anti-diálogo não comunica. Faz comunicados” (FREIRE, 1989, p. 108). Nesse sentido, o antidiálogo, sendo também autoritário, contradiz a democracia (FREIRE, 2001).

Diante disso, o autor afirma que o diálogo se fundamenta na palavra verdadeira e, para isso, é de extrema importância considerar os sujeitos como participantes da construção de conhecimento. “[...] sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o ‘tu’ desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando” (FREIRE, 1989, p. 114). Assim, Freire (2005) concebia o diálogo como um processo dialógico igualitário e também problematizador, pelo qual se pode observar o mundo e agir nele, transformando-o num constante e inacabável ciclo. A condição humana em constante mudança é alvo de todo o pensamento do autor, cujas alterações são possíveis, alicerçadas no desenvolvimento do diálogo crítico e criativo em relação a sua condição no mundo.

O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização (FREIRE, 2005, p. 156).

O autor, em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, relacionou vários outros conceitos que se devem articular para a efetivação da dialogicidade. Para uma melhor compreensão, a seguir elaboramos um organograma que explica a inter-relação dos conceitos. Seguidamente, explicaremos cada conceito relacionado, a partir da obra de Freire (2005).

Figura 1 - Organograma de conceitos que se articulam para a efetivação do diálogo na perspectiva Freireana.



Fonte: Elaboração das autoras com base no pensamento Freire (2005).

- **Amorosidade:** “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2005, p. 91). O amor é um ato de coragem, um compromisso com os seres humanos. Para a efetivação do diálogo, não pode ocorrer relação de dominação. Assim, é somente por meio da supressão da situação opressora, que se torna possível restaurar o amor. O diálogo só se torna possível se existir amor ao mundo, amor à vida e aos homens/mulheres.

- **Humildade:** “Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade” (FREIRE, 2005, p. 92). A pronúncia no mundo não pode ser um ato arrogante, além de que a autossuficiência é inconciliável com o diálogo, pois os seres humanos que não são humildes não podem se aproximar do povo, não são companheiros de pronúncia com o mundo. Assim, a humildade se refere a entendermos que não somos ignorantes ou sábios absolutos, mas, sim, seres humanos que, em comunhão, buscam saber sempre mais.
- **Fé nos homens/mulheres:** “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2005, p. 93). Antes mesmo de o diálogo se instalar, a fé é um dado a priori. Contudo, essa fé não é ingênua, pois o ser humano dialógico, sendo crítico, tem a consciência que possui o poder de fazer, de criar, de transformar, mas pode estar alienado, tendo o poder prejudicado. Contudo, nessa fé que se instaura, o ser humano dialógico sabe que esses poderes, mesmo que negados, tendem a renascer por meio da luta por sua libertação.
- **Confiança:** “Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele” (FREIRE, 2005, p. 94). É por meio da confiança, que os sujeitos dialógicos se tornam mais companheiros na pronúncia do mundo, mas a confiança não pode existir se não coincide com os atos do sujeito, por exemplo, falar em democracia mas silenciar o povo é considerado uma farsa, sendo um desestímulo para a confiança.
- **Esperança:** “Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca” (FREIRE, 2005, p. 94). Entretanto, a esperança não se resume à espera, que faz cruzar os braços, mas “movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2005, p. 95).
- **Críticidade:** “Não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico” (FREIRE, 2005, p. 95). Pensar crítico opõe-se ao pensar ingênuo, em que, para este pensar, o importante é simplesmente a acomodação a este normalizado. Já o pensar crítico, implica a transformação permanente da realidade para a humanização dos homens e das mulheres. Além disso, somente o diálogo é capaz de gerar um pensamento crítico.

Além desses conceitos anteriores descritos, que devem estar interligados com o diálogo, Freire (2005) elencou algumas características centrais para a teoria da ação dialógica, a saber: co-laboração, união, organização e síntese cultural. Mas é necessário salientar que nenhuma delas se realiza fora da práxis.

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 2005, p. 141).

Para o autor, é impossível constituir um diálogo crítico e intersubjetivo sem a implicação da **co-laboração** para a transformação do mundo, o que exige o desvelamento do mundo e dos sujeitos dialógicos, constituído sempre entre os sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função. “O diálogo, que é comunicação, funda-se na co-laboração” (FREIRE, 2005, p. 193). Assim, os sujeitos dialógicos, sempre em processo de co-laboração, voltam-se para a realidade problematizada, sendo que sua resposta já é uma ação para transformá-la.

Outra característica indispensável para a efetivação de uma ação dialógica é a **união** para a libertação, constituindo uma comunhão entre as massas oprimidas<sup>10</sup> para que possam estar sempre unidas para sua libertação. Para isso, o primeiro passo é a desmitificação da realidade. “A união dos oprimidos é um quefazer que se dá no domínio do humano e não no das coisas. Verifica-se, por isto mesmo, na realidade, que só estará sendo autenticamente compreendida quando captada na dialeticidade entre a infra e superestrutura” (FREIRE, 2005, p. 201).

Além disso, para o autor, a união dos oprimidos exige que, desde o começo do seu processo, esta seja uma ação cultural, cuja prática para êxito da unidade dos oprimidos depende da experiência histórica e existencial que possuam numa determinada estrutura. Fazendo referência à presente pesquisa, a união entre as comunidades local e escolar permite garantir força na luta contra posições antidemocráticas, além de haver a possibilidade da efetivação da dialogicidade como essência para uma gestão democrática.

---

<sup>10</sup> Freire, na maioria dos seus livros, utiliza os conceitos opressor e oprimido. De modo geral, o opressor é aquele que detém o poder sobre o meio de produção, em que pode ser considerado como opressor também o sistema político e escolar. Já o oprimido, é aquele que é explorado, que não detém os meios de produção.

Nesse ímpeto, Freire (2005) ressalta para a necessidade do diálogo entre as massas oprimidas, para que, num processo de libertação, superem a condição em que se encontram, engajando-se como sujeitos críticos. Assim, para Freire, a dialogicidade é uma exigência de toda revolução por parte das massas populares e, para isso, é necessário haver uma reflexão crítica.

Outra característica para ação da teoria dialógica é a **organização** das massas populares. “[...] ao buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica o testemunho<sup>11</sup> que se deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas” (FREIRE, 2005, p. 203). Todavia, é importante destacar que essa organização, na teoria dialógica da ação, jamais realizará a justaposição dos indivíduos, de maneira a se relacionarem mecanicamente. A organização deve ter como objetivo a prática da liberdade, de forma a instaurar o aprendizado verdadeiro e a pronúncia do mundo.

Por último, temos a **síntese cultural**, também como característica da teoria da ação dialógica. Antes de adentrarmos no conceito de síntese cultural, é necessário compreender o conceito de ação cultural, que pode ser considerada como toda forma de ação sistematizada e deliberada, que incide sobre a estrutura social, podendo mantê-la ou transformá-la. A partir desse entendimento, a característica da síntese cultural pode ser entendida como “a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma” (FREIRE, 2005, p. 209). Assim, esse modo de ação cultural, como ação histórica, caracteriza-se como um instrumento de superação da própria cultura alienante e alienada.

Após essa breve explicação sobre as características da teoria da ação dialógica, é válido destacar que Freire (2005) compreendia que a possibilidade de mudança ocorreria por meio da união dos homens e das mulheres. “Bastaria que reconhecêssemos o homem como um ser de permanentes relações com o mundo, que ele transforma através do seu trabalho, para que percebêssemos como um ser que conhece” (FREIRE, 2005, p. 47). Conforme destacado, o autor aludia aos seres humanos como seres de transformação e não de apenas de adaptação. Em suas obras, é possível notar claramente a confiança que Freire possuía nas

---

<sup>11</sup> Freire (2005) elenca alguns elementos constitutivos do testemunho: *Coerência* entre a palavra e o ato de quem testemunha; a *ousadia* do que se testemunha, levando ao enfrentamento da existência como um risco permanente; a *radicalização* que leva não só o testemunho, mas cada vez mais à ação para aqueles a quem se dá o testemunho e a *valentia de amar* que significa a crença nas massas populares e a transformação do mundo para a crescente libertação dos homens.

capacidades das pessoas. Todavia, Freire (1989) tinha consciência da nossa inexperiência democrática, estando enraizadas em nossa comunicação palavras ocas, sem significados e profundidades, revelando nitidamente a ausência da consciência crítica.

E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática. Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (FREIRE, 1989, p. 95).

Desde 1967, período em que Freire escreveu seu primeiro livro, ele já nos alertava para o fato de que uma das grandes características da nossa educação é a ausência da consciência crítica, possuindo posições ingênuas, pouco ou nada nos levando a posições indagadoras e, na maioria das vezes, nos deixando levar pela palavra inautêntica. “À nossa cultura fixada na palavra, corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (FREIRE, 1989, p. 96).

Assim, refletindo sobre o âmbito da gestão escolar, a partir dos apontamentos anteriores sobre o conceito de diálogo, bem como sobre a consciência de que ainda não possuímos uma efetiva democracia nas escolas, com sujeitos críticos, compreendemos que uma gestão democrática só será possível de acontecer a partir do momento em que houver uma permanente dialogicidade, como prática da liberdade, entre todos(as) os(as) envolvidos(as).

## 2.2 APRENDIZAGEM DIALÓGICA: UMA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM QUE PODE TRAZER MELHORIAS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

Neste item, iremos discorrer a respeito de uma concepção de aprendizagem que é dialógica e está localizada dentro de uma sociedade, denominada sociedade da informação por muitos autores, como Castells (1994), Flecha, (1997), Aubert et al (2008). De acordo com

Ayuste et al (2006), temos vivenciado uma passagem da sociedade industrial para a sociedade da informação, o que vem propiciando a aparição de diferentes técnicas que permitem tratar de forma rápida a informação. De acordo com os autores:

(...) Se na sociedade industrial o especialmente relevante era a produção de objetos materiais, na sociedade da informação o elemento econômico principal é a informação em si mesma. A informação torna-se muito mais relevante como atividade cuja função é o desenvolvimento da capacidade de manejar a informação (AYUSTE, et al., 2006, p. 14).

Os autores ainda afirmam que, na sociedade industrial, as pessoas, exercendo atividades em que as mudanças eram mínimas, permaneciam por longos períodos de tempo realizando a mesma função até, muitas vezes, se aposentarem. Ao contrário, na sociedade da informação, os sistemas de produção, as demandas do mercado de trabalho, as ocupações e as competências variam constantemente. Sendo assim, esse fato pode fazer com que a pessoa mude de profissão várias vezes. Para uma melhor compreensão a respeito das principais características que diferenciam os dois modelos de sociedade, reproduzimos a tabela a seguir, elaborada pelos autores citados anteriormente:

Quadro 1 – Características que diferenciam dois modelos de sociedade: Sociedade Industrial e Sociedade da Informação.

<b>Sociedade Industrial</b>	<b>Sociedade da informação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos materiais;</li> <li>- Produção de objetos materiais;</li> <li>- Novos produtos;</li> <li>- Elementos do processo produtivo: capital + recursos materiais + trabalho;</li> <li>- Se valoriza a quantidade de homogeneidade;</li> <li>- Pleno empenho;</li> <li>- Forte redução de trabalho no setor agrícola;</li> <li>- Priorização do setor industrial;</li> <li>- Sociedade estruturada em três grupos sociais: alto, médio e baixo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos intelectuais;</li> <li>- Tratamento da informação;</li> <li>- Novos processos;</li> <li>- Elemento do processo produtivo: capital + recursos materiais + trabalho + informação;</li> <li>- Valorização da qualidade e da diversidade;</li> <li>- Redução drástica dos postos de trabalho;</li> <li>- Forte redução dos setores agrícola e industrial e, em menor proporção, o setor dos serviços;</li> <li>- Aparecimento de um novo setor: o quaternário ou o da informação;</li> <li>- Sociedade dos dois terços: 1/3 fica excluído socialmente.</li> </ul>

Fonte: Ayuste et al, 2006.

Encontramos também essa discussão sobre os impactos da sociedade da informação nos escritos de Aubert et al (2008), em que esses autores afirmam sobre o giro dialógico:

A tendência dialógica que aparece nestas esferas é uma consequência das últimas mudanças na sociedade. Os velhos padrões e normas que costumavam guiar nossas vidas na sociedade industrial vão perdendo sua legitimidade na sociedade atual. A revolução tecnológica da sociedade da informação, o fenômeno social da globalização, o aumento dos riscos e das opções (BECK, 1998), entre outras características, conduz a necessidade da pessoa cada vez mais em comunicar-se e dialogar para tomar decisões em relação ao nosso presente e futuro cheio de opções, produto de novos valores, normas sociais e intercâmbios culturais (AUBERT et al., 2008)

Nesse sentido, entendemos que os autores nos chamam a atenção para a importância de trazer o diálogo para todas as esferas educativas e sociais, resgatando o que Freire (2005) já nos alertava sobre a importância de rompermos com um sistema de educação pautado numa visão bancária e incorporar o diálogo não somente na teoria, mas também nas práticas educativas, para que possamos acompanhar toda essa mudança nas relações familiares, sociais, educativas etc.

Ademais, de acordo com Aubert et al (2008), na sociedade da informação, passam a ser centrais as interações e o desenvolvimento no sentido de ampliar as aprendizagens. Segundo os autores, as práticas educativas de mais êxito em nível internacional têm demonstrado a necessidade de maiores interações entre os diferentes âmbitos da escola, incluindo também as famílias.

Desta forma, o conhecimento se cria em situações de interações entre diferentes pessoas, que possuem seus saberes, experiências, vivências e sentimentos. A aprendizagem que resulta deste processo é uma aprendizagem que, por uma parte, transforma o que as pessoas sabiam antes de participar deste diálogo, porque amplia e torna mais complexo o conhecimento, e, por outra, transforma seu entorno sociocultural e a elas mesmas. (AUBERT, et al., 2008, p. 81 – Tradução nossa).

Sendo assim, identificamos que, por meio dessa denominada sociedade da informação, podemos contar com recursos tecnológicos de informação que nos permitem estar em constante contato com a comunidade acadêmica e com as investigações sociais e educativas que a atualidade vem oferecendo (CASTELLS, 1994).

É importante destacar que a discussão em torno da sociedade da informação vem sendo realizada por inúmeros estudiosos, como os que citamos acima. Além disso, nos apoiamos em Torres (2005) para lançar mão de mais alguns elementos, já que a autora no ajuda a entender que essa nova etapa que a sociedade vivencia pode ter diferentes

nomenclaturas: sociedade da informação, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, dentre outros, mas o importante é destacar que:

Qualquer terminação que usarmos, no fundo é um atalho que nos permite fazer referência a um fenômeno-atual ou futuro, sem ter que descrevê-lo cada vez; mas o termo escolhido não define, por si só um conteúdo. O conteúdo emerge dos usos em um dado contexto social, que por sua vez influencia as percepções e expectativas. Pois, cada terminação leva consigo um passado e um sentido (ou sentidos), com sua respectiva bagagem ideológica. Era de se esperar, então, que a terminação que se deseja empregar para designar a sociedade em que vivemos, ou aquela que desejamos, seja objeto de uma disputa de sentidos, da qual se enfrentam diferentes projetos de sociedade. (TORRES, 2005, p. 1)

Saso et al (2013) complementam essa discussão afirmando que, nesta nova etapa da sociedade, é possível haver a incorporação de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) também para o âmbito rural. Assim, eles(as) afirmam que:

(...) tem marcado profundamente a vida em todos os territórios e contextos, a crescente presença das TICs nas áreas rurais pode ser um aliado muito valioso para sair do isolamento. Movimentos sociais e pessoas que utilizam as TICs para empreender e difundir ações solidárias e transformadoras estão demonstrando dia a dia que os discursos catastróficos que afirmavam que as TICs reforçariam o isolamento e a falta de comunicação entre as pessoas estava equivocada. (SASO, et al., 2013 p. 7)

Assim, a Aprendizagem Dialógica é uma concepção de educação formulada em um contexto de sociedade da informação. O objetivo é ampliar o processo de manejo da informação para todas as pessoas, além de propor uma efetiva participação de alunos(as), professores(as), das famílias, da comunidade e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho da escola.

Dessa maneira, o pesquisador Ramon Fecha (1997), na tentativa de contribuir para uma melhora na qualidade da educação, descobriu que o diálogo de Freire (2005) e a ação comunicativa de Habermas (1987a) seriam fontes importantes para a mudança. A partir de então, criou o conceito de Aprendizagem Dialógica, situado em uma concepção comunicativa da educação, cuja interação e comunicação são fatores-chave da aprendizagem.

Da mesma forma como os estudos de Freire, localizados no item 1.1 deste capítulo contribuíram para a elaboração da concepção de Aprendizagem Dialógica, por Flecha, em

especial no que diz respeito ao conceito de diálogo, o autor vai buscar o conceito de ação comunicativa de Habermas para apoiar tal argumentação.

Assim, Habermas (1987a) ajuda a pensar em tais princípios ao afirmar que a comunicação não pode se reduzir ao objetivo de expressar ou interpretar a realidade, ou seja, apenas uma “conversação”, mas deve ser mecanismo de coordenação de ação, uma Ação Comunicativa<sup>12</sup>. Na Ação Comunicativa, o meio linguístico reflete nas relações do sujeito com o mundo.

Somente o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento sem mais abreviaturas, em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte pré-interpretado que o seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, para negociar definições da situação que podem ser compartilhadas por todos. Este conceito interpretativo de linguagem é o que se sobressai às distintas tentativas da pragmática formal. (HABERMAS, 1987a, p. 137-138)

Assim, a Ação Comunicativa ocorre por meio da interação entre dois falantes, capazes de ação e linguagem, e que se dispõe a dialogar, tendo como principal ferramenta a interpretação, buscando analisar o contexto para se chegar a um consenso, por meio de uma relação interpessoal (HABERMAS, 1987a). Assim, para Habermas (1987b), quando um sujeito pretende fazer, por meio da linguagem ou ação, que algo seja considerado bom ou verdadeiro, pode realizá-la impondo à força, ou seja, a partir de argumentos de poder, ou, utilizar-se de diálogo, a partir de poder dos argumentos e de pretensões de validade. Caso o sujeito opte pelo agir comunicativo, Habermas ressalta para a necessidade de ele se orientar explicitamente em três pretensões de validade:

- a de que o enunciado feito é verdadeiro, ou de que, com efeito, se cumprem condições de existência do conteúdo proposicional quando este não se afirma, mas só se menciona;
- a do ato de fala ser correto em relação ao contexto normativo vigente, ou de que o próprio contexto normativo em cumprimento do qual este ato se efetua é legítimo, e
- a de que a intenção expressa pelo falante coincida realmente com o que este pensa (HABERMAS, 1987b p. 144).

---

<sup>12</sup> Habermas (1987) em sua obra, “A Teoria da Ação Comunicativa”, apresenta quatro diferentes tipos de ação do ser humano sobre o mundo: Ação Teleológica, Ação Normativa, Ação Dramatúrgica e Ação Comunicativa, defendendo o agir social como uma interação comunicativa.

De acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012), Habermas nos diz que são os próprios falantes que buscam consenso e os submetem aos critérios de *verdade* para o que é enunciado, *retitude* para os contextos normativos e *veracidade* para manifestar suas vivências subjetivas. Mas, ao mesmo tempo, também estabelece relação com o mundo objetivo (conjunto de todas as entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros), o mundo social (conjunto de todas as relações interpessoais legitimamente reguladas) e o mundo subjetivo (totalidade das vivências dos sujeitos, às quais estes têm um acesso privilegiado).

O autor salienta que nenhum sujeito tem um “monopólio interpretativo”. Isso significa que todos(as) os(as) envolvidos(as) na comunicação precisam incluir na própria interpretação a interpretação que o outro faz diante da situação. Todavia, as interpretações não precisam conduzir sempre a uma atribuição estável e univocamente diferenciada. Assim, na Ação Comunicativa, a linguagem é uma maneira para o entendimento e para o estabelecimento de consensos provisórios, permitindo a transformação.

Nessa concepção, Habermas (1987a) ainda define que a sociedade é vista, simultaneamente, como Sistema e Mundo da Vida. Baseado em Schultz, o autor chama de Mundo da Vida os grupos a que as pessoas pertencem e de que participam, orientadas por diferentes culturas, ideologias e interagindo a partir de três mundos: objetivo, social e subjetivo. Mas, também apresenta a sociedade como um sistema de ações, tendo valor funcional para manutenção a integridade ou consistência acadêmica. Assim, Habermas (1987a), destaca que o Mundo da Vida é dividido em três componentes estruturais:

Chamo *cultura* ao conjunto de saber em que os participantes na comunicação se abastecem de interpretações para entender-se sobre algo no mundo. Chamo *sociedade* as ordens legítimas através das quais os participantes na interação regulam seu pertencimento a grupos sociais, assegurando com isso a solidariedade. E por *personalidade* entendo as competências que cabem a um sujeito capaz de linguagem e ação, isto é, que o capacitem para tomar parte nos processos de entendimento e para afirmar neles sua própria identidade. (HABERMAS, 1987c, p. 196).

Assim, o objetivo de Habermas é evidenciar que é necessário levar em consideração, simultaneamente, Sistema e Mundo da Vida, para que seja possível entender a ação humana a partir dos condicionantes existentes. Mas a comunicação é imprescindível para o entendimento da razão e para a relação entre indivíduo e sociedade.

Seguindo os postulados de Freire (2005), para que o ensino alcance uma dimensão transformadora, o professor deve trabalhar com a comunidade, dialogando com a família e

com o entorno, incorporando o diálogo não somente na teoria, mas também nas práticas educativas. . Assim, a concepção de Aprendizagem Dialógica leva a escola e o(a) professor(a) a elaborar projetos curriculares em que as famílias e a comunidade estejam inseridas. Assim, a Aprendizagem Dialógica:

Baseia-se nas principais teorias e investigações da atual comunidade científica internacional, tendo em conta sua diversidade de saberes. Seu enfoque interdisciplinar, necessário na análise dos problemas educativos, supera concepções de aprendizagem que se tem baseado somente em alguma das disciplinas, depreciando as abordagens de outras ou inclusive entrando em uma guerra corporativa de disciplinas. (AUBERT et al., 2008, p. 25)

De acordo com Flecha (1997), para garantir que a Aprendizagem Dialógica ocorra, é necessário que sejam vivenciados sete princípios em sua organização: *diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; criação de sentido; solidariedade e igualdade de diferenças*. Assim, tais princípios serão aqui descritos, em especial, a partir da leitura da obra “Compartiendo Palabras”, de Ramon Flecha (1997).

**Diálogo igualitário:** As diferentes considerações são colocadas com base em argumentos, em vez de valorizar a posição que cada pessoa tem. Há sempre uma troca de experiências, na qual professores(as) e alunos(as) aprendem em conjunto, trazendo sempre à tona o diálogo. O direito de fala passa a ser igual para todos e para todas, independentemente de classe social, de sexo, de idade etc.

**Inteligência Cultural:** Pressupõe que todas as pessoas possuam a mesma capacidade de participar de um diálogo igualitário, fazendo com que haja interação entre essas pessoas, havendo sempre comunicação. Além disso, tem por base que todas as pessoas possuem uma inteligência, que é cultural, e que esta merece ser respeitada e compartilhada.

**Transformação:** A Aprendizagem Dialógica estimula interações que possibilitem transformações na vida das pessoas. Freire (2004) já nos dizia que somos seres de transformação e não de adaptação. Assim, quando as interações se baseiam no diálogo igualitário, há possibilidades de transformações igualitárias e de superação de desigualdades.

**Dimensão Instrumental:** Implica abordar todos os aspectos que, por meio do coletivo, se queiram aprender, evitando que os interesses da minoria sejam excluídos. Deve-se partir de situações-problema pelas quais as próprias pessoas se interessem, fazendo com que haja uma aprendizagem efetiva.

**Criação de sentido:** O que se pode notar nas escolas atuais é uma desmotivação, por parte dos(as) alunos(as), no que diz respeito ao ensino disponibilizado, sendo este, na maioria das vezes, distante da realidade dos(as) estudantes. A Aprendizagem Dialógica possibilita sentido para a educação, pois, de modo igualitário e horizontal, incorpora as diferentes culturas e contribuições dos(as) alunos(as), ampliando as interações e valorizando as diferentes identidades.

**Solidariedade:** Caracteriza-se por práticas educativas igualitárias, de forma que os sujeitos sejam mantidos por um elo ao mundo social. Assim, pressupõe que, para a execução deste princípio, as pessoas se tornem mais solidárias, se preocupando com aquelas pessoas que não tiveram a mesma oportunidade.

**Igualdade de diferenças:** Para que ocorra, é necessário ir muito além de igualdades homogeneizadoras, em que, geralmente, consideram-se apenas que todas as pessoas têm as mesmas condições de chegarem às mesmas posições. Esse princípio busca assegurar que as pessoas tenham o direito de ser e de viver de maneira diferente e, para que isso ocorra, não apenas reconhece as diferenças, mas, independentemente da origem, da crença, da religião etc., de cada pessoa, busca incluir e levar em consideração as vozes de todos(as) de maneira igualitária.

Nessa linha, Valls e Munté (2010) esclarecem que a concepção da Aprendizagem Dialógica se baseia nas interações e no diálogo como ferramentas-chave para a aprendizagem. Além disso, destacam que, para promover a aprendizagem, é necessário, além da interação entre os(as) estudantes e os(as) professores(as), interações com toda a diversidade de pessoas com as quais se relacionam. Assim, Aubert et al., (2008) também nos ajudam a compreender a concepção da Aprendizagem Dialógica, ao afirmar que:

(...) o conhecimento se cria em situações de interações entre diferentes pessoas, que possuem seus saberes, experiências, vivências e sentimentos. A aprendizagem que resulta deste processo é uma aprendizagem que, por uma parte, transforma o que as pessoas sabiam antes de participar deste diálogo, porque amplia e torna mais complexo o conhecimento, e, por outra, transforma seu entorno sociocultural e a elas mesmas. (AUBERT, et al., 2008, p. 81 – Tradução nossa).

O conceito de interação é entendido na perspectiva de Vygotsky (1995). O autor estabelecia a relação indivíduo e sociedade por meio da dialética. Ou seja, a relação dialética entre o sujeito e a sociedade proporciona a interação da pessoa com o ambiente. Assim, os

indivíduos, ao conviver com diferentes grupos sociais, realizam trocas de informações e, assim, vão desenvolvendo e construindo conhecimentos. Diante disso, o processo de interação tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da pessoa. Nesse âmbito, Vygotsky afirma que:

(...) a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar sozinhos quando a criança está em interação com as pessoas de seu entorno e em cooperação com algum semelhante. Uma vez internalizado estes processos, se convertem em parte das realizações evolutivas independentes da criança. (VYGOTSKY, 2009, p. 139).

Para a perspectiva dialógica, a realidade não está somente determinada pelos sistemas, tampouco, é criada somente pelas ações das pessoas e dos grupos. Mas a realidade das sociedades se desenvolve numa relação contínua entre as pessoas/grupos e os sistemas. Além disso, na concepção dialógica da realidade, nas instituições educativas, há em comum acordo o modelo educativo que se deseja, de maneira que todas as pessoas possuem a mesma capacidade de reflexão para introduzir mudanças nos centros educativos (AUBERT, et al., 2008).

Diante dessa breve explanação sobre o conceito da Aprendizagem Dialógica, consideramos que essa concepção é capaz de trazer melhorias para o envolvimento das comunidades local e escolar, no que tange à tomada de decisões, foco desta pesquisa. É notório que os pressupostos da Aprendizagem Dialógica e sua concepção comunicativa vêm ao encontro de uma perspectiva de gestão democrática, no sentido de que busca alternativas e parcerias para a resolução dos problemas enfrentados pela escola por meio da interação entre todos(as) os(as) envolvidos(as), utilizando-se de uma concepção dialógica pautada sempre em argumentos.

Assim, nos propomos a apresentar no próximo item, uma proposta educativa, orientada por uma vertente de Aprendizagem que é Dialógica, que tem como objetivo principal trabalhar a reorganização do espaço escolar, por meio da participação de todos os(as) envolvidos(as) no processo educativo, incluindo a comunidade escolar e a comunidade local: A proposta educativa denominada *Comunidades de Aprendizagem*<sup>13</sup>,

---

<sup>13</sup> Em resumo: trata-se de uma proposta baseada em um conjunto de atuações educativas de êxito orientadas à transformação social e educativa. Esse modelo educativo está em consonância com as teorias científicas em âmbito internacional, no âmbito da aprendizagem dialógica e destacam as interações e a participação de toda a comunidade como fatores centrais para a aprendizagem. Foi elaborada pelo Community of Researchers on Excellence for All (CREA/Universidade de

### 2.3 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UM MODELO DIALÓGICO DE GESTÃO ESCOLAR

As Comunidades de Aprendizagem podem ser definidas como um modelo educativo comunitário e democrático de organização. De acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012), os profissionais da educação precisam articular com as famílias dos alunos(as) e com a comunidade de entorno das escolas para a construção de uma educação melhor para todos(as).

Assim, a proposta de Comunidades de Aprendizagem tem como foco esta articulação, ou seja, o objetivo é que todas as pessoas responsáveis pelo processo educativo (incluindo profissionais da educação, educandos(as), equipe da limpeza, equipe pedagógica, docentes, familiares, comunidade do entorno) se envolvam com a transformação da escola, no sentido de garantir a máxima aprendizagem de todas as pessoas, bem como promover uma convivência respeitosa entre todas as pessoas. Dessa forma:

É uma proposta dedicada à ampliação da participação de pessoas do bairro e da cidade na vida da escola, intensificando e diversificando, de maneira metódica, as interações entre diferentes agentes educativos. Ações de familiares, de pessoas da comunidade de entorno e de profissionais da educação se articulam de maneira dialógica para a garantia de máxima aprendizagem para todos os estudantes, com desenvolvimento de convivência respeitosa, tendo a diversidade como fonte de riqueza humana. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 11).

Comunidades de Aprendizagem se orientam teoricamente por meio da Aprendizagem Dialógica, orientada por Flecha (1997). A formulação desse conceito, feita por Flecha (1997), diz respeito à maneira como a aprendizagem, as interações e a gestão são concebidas em consonância com seus princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade das diferenças, como já discutido no item anterior. Dessa maneira, em Comunidades de Aprendizagem:

---

Barcelona/Espanha). Atualmente, ela vem sendo disseminada no mundo todo, e no Brasil, através do NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) desde o ano de 2002 e por pesquisadores(as) formados(as) nesse centro, que atuam em diversas regiões do Brasil, como é o caso da orientadora dessa pesquisa. Para mais informações, acessar o site: <http://utopiadream.info/ca/presentacion/definicion/>.

O *diálogo igualitário* em torno dos objetivos comuns de uma Comunidade de Aprendizagem pressupõe o igual direito que as pessoas têm de apresentarem seus argumentos e de ouvirem e serem ouvidas. A *inteligência cultural*, que nos caracteriza como seres humanos, portanto com bagagem cultural e experiências de vida, dá-nos condições, a todos, de participar de um diálogo igualitário, em busca de *transformação* da escola e de seu entorno. A transformação da escola visa ao alcance da *dimensão instrumental* do conhecimento, necessária à proteção social no atual contexto, ajudando, ainda, *na criação de sentido* para a vida, em *solidariedade* com sujeitos e grupos e com *igualdade de diferenças* (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 80).

Partindo desses aparatos teóricos, nas Comunidades de Aprendizagem, permite-se que todos exponham opiniões e argumentos sem o uso de coações, de forma que se busque, de acordo com Habermas, uma situação ideal de fala. Além disso, outro ponto de destaque de Comunidades de Aprendizagem é que a escola passa também a ser espaço para formação das famílias. Assim, de acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 12-13), há oportunidade de “aprendizagem de máxima qualidade para todos e convivência respeitosa na diversidade, por meio de participação efetiva da comunidade”.

De acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012), a escola que opta por se transformar em uma Comunidade de Aprendizagem, implica estar disposta a vivenciar uma mudança organizativa nas estruturas administrativas e em relações com o entorno. O foco deve ser a participação democrática, o diálogo, a centralidade na aprendizagem e a superação das desigualdades educativas. Para que o processo de transformação de uma escola em Comunidades de Aprendizagem ocorra, é necessário que todos os segmentos da escola, incluindo familiares, entendam os objetivos desta proposta e se comprometam a realizá-la. Nesse sentido, deve haver um consenso entre todos(as) para a implementação dessa proposta, pois, se um segmento não quiser a transformação da escola, ela não ocorrerá.

Portanto, para que ocorra a transformação, de maneira geral, é necessária a consolidação de oito fases, mas não se trata de um modelo prescritivo, ou seja, pode ser repensado de acordo com a necessidade da escola. Em linhas gerais, são necessárias duas grandes etapas: Etapas para o ingresso da proposta e, seguidamente, etapas para a consolidação. A seguir, apresentaremos as etapas ancoradas nos escritos das autoras Mello, Braga e Gabassa (2012).

1º Etapa: ingresso da proposta:

- *Sensibilização*: esta fase dura aproximadamente um mês e se destina à apresentação da proposta, como ela nasceu e qual é a base teórico-metodológica, a todos os agentes educativos, incluindo a comunidade escolar e as famílias;
- *Tomada de Decisão*: momento em que toda a comunidade escolar decide se deseja a transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem, tendo como base os elementos de análise e de reflexão construídos na fase de sensibilização;
- *Fase dos Sonhos*: esta fase pode variar entre um e três meses, em que todos(as) os envolvidos(as) sonham o modelo de escola que desejam possuir, dentro de um diálogo aberto e igualitário;
- *Seleção de Prioridades*: pessoas da comunidade escolar e da comunidade local selecionam as prioridades e estabelecem metas para que ocorra a realização desses sonhos. Essa fase também implica a formação de uma comissão mista (professores(as), diretora, família, estudantes etc) para pensar na prioridade dos sonhos apresentados;
- *Planejamento*: fase destinada à elaboração de um plano geral de ação para a transformação da escola, pelos membros da comissão mista. Essa fase dura cerca de um a dois meses.

## 2º etapa: Consolidação da proposta

Nesta nova etapa, os processos apresentados a seguir serão constantes, uma vez que o cultivo da Comunidade de Aprendizagem é permanente. Nesse momento, além das comissões mistas já existentes, cria-se também uma comissão gestora (direção; representantes das comissões mistas e do âmbito da escola ao poder público; familiares; associações e membros da universidade). Essa comissão se destina a dialogarem o que foi realizado pelas comissões mistas, formas de dinâmica do trabalho e como os processos serão deliberados. As fases são:

- *Investigação*: processo de reflexão sobre as ações executadas em prol de melhoria dessas mudanças. Deve contribuir para apontar os elementos transformadores e excludores acontecidos na prática escolar;
- *Formação*: a formação em Comunidade de Aprendizagem também deve ser constante e, acontece, de acordo com a necessidade de cada segmento, garantindo a apropriação dos princípios da aprendizagem dialógica para todos(as);

- *Avaliação*: ocorre nos encontros das comissões mista e comissão gestora, ocorrendo durante todo o processo.

O mais importante é que, durante todas as fases de transformação e de consolidação, deve haver a participação de todos(as) em processo de democracia deliberativa: “cada pessoa fala por si e apresenta seus argumentos e receios, bem como proposições para se alcançar os objetivos comuns, por meio de estabelecimento de consenso dialogicamente estabelecidos” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 81). Assim, de acordo com Ester (2001), apud Mello, Braga e Gabassa (2012), a tomada de decisões ocorre por meio de argumentos pelos sujeitos que estão comprometidos com os valores da imparcialidade e da racionalidade. Assim, a democracia deliberativa não é um processo que apenas escolhe as alternativas dadas, mas busca chegar a um consenso racionalmente, que se dá pela ação comunicativa de Habermas (1987a), e, em última instância, pode ser deliberado por voto.

Todavia, é importante explicar que uma Comunidade de Aprendizagem considera que todas as pessoas são capazes de reflexão e de comunicação para atuar plenamente em seus contextos. Dessa forma, como a responsabilidade é compartilhada por todos(as), há a conjunção entre os âmbitos da democracia representativa, como é o caso dos Conselhos Escolares, e o desenvolvimento de âmbitos de democracia deliberativa, por meio das comissões mistas e de comissões gestoras da proposta de Comunidade de Aprendizagem.

Assim, com relação ao funcionamento da gestão escolar, partindo do pressuposto de que o que acontece tradicionalmente é uma gestão que atua apenas no sentido de ordenar, controlar e punir, seguindo o modelo de administração técnica, as escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem se organizam em sentido contrário às práticas citadas anteriormente. Conforme já salientado, a gestão escolar funciona por Comissões mistas e de Comissão gestora. Com o propósito de se entender melhor cada uma delas, trataremos a seguir com mais detalhes do papel e das atividades centrais de cada uma, com base na explicação realizada pelas autoras Mello, Braga e Gabassa (2012).

- *Comissões Mistas*: Devem ser formadas por grupos heterogêneos, envolvendo professores, familiares, alunos, direção e demais membros da escola, com o objetivo de trabalhar prioridades elencadas pelo grupo. Como exemplo, se podem citar grupos envolvidos para biblioteca, problemas com o entorno, formação de familiares etc;

- Comissão gestora: Reúne a direção da escola, a universidade ou governo e, pelo menos, um membro de cada comissão mista, no intuito de dialogar e de trocar informações sobre a organização, o andamento das atividades os sonhos das escolas unidas ao conselho escolar. Em relação às reuniões, estas acontecem de acordo com as necessidades de cada escola, podendo ser semanais, quinzenais ou mensais.

Com relação aos aspectos pedagógicos, estes também passam a ser guiados pelos princípios da Aprendizagem Dialógica. Assim, em Comunidade de Aprendizagem, algumas atividades são desenvolvidas como forma de garantir o espaço de aprendizado dos conteúdos escolares. Dessa maneira, a seguir, será relatado brevemente sobre as principais atividades realizadas em Comunidades de Aprendizagem, também amparado nos escritos das pesquisadoras Mello, Braga e Gabassa (2012).

- Biblioteca Tutorada: É uma atividade que prevê maior abertura do espaço da biblioteca escolar, priorizando horários complementares aos das aulas regulares. Tem como principal objetivo fortalecer as aprendizagens instrumentais e, para isso, contam com o apoio de professores(as), de voluntários(as), de estudantes da escola, de bibliotecário(a), das famílias e da comunidade de entorno;
- Grupos Interativos: Oferecem ao professor ou à professora uma forma diferente de trabalhar em sala de aula, potencializada por voluntariados. Para sua realização, o(a) professor(a) divide a sala em grupos heterogêneos de quatro ou cinco alunos, contando também com a presença de um voluntário(a). O objetivo é trabalhar com atividades de revisão e de aceleração do conteúdo já trabalhado em sala de aula. Assim, é necessário que o(a) professor(a) prepare diferentes atividades para cada grupo de trabalho. A cada quinze ou vinte minutos, os(as) estudantes se revezam entre os grupos para que consigam reforçar e acelerar a aprendizagem;
- Tertúlias Literárias Dialógicas: Consiste em uma atividade de leitura de livros clássicos universais que tem como centro uma prática de leitura compartilhada. Normalmente, se determina uma quantidade de páginas e as pessoas já vêm para o encontro com a leitura realizada, mas também se pode realizar, em comum acordo, a leitura no momento da atividade. O momento da atividade se destina à reflexão não somente do que o(a) autor(a) quis dizer, mas ao compartilhamento das compreensões

e das experiências de mundo, potencializando, assim, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Valls, Padrós e Aguilera (2014), as atividades desenvolvidas nas Comunidades de Aprendizagem são consideradas como experiência educativa de êxito<sup>14</sup> por terem um caráter universal e transferível de práticas educativas que demonstram bons resultados em diferentes contextos geográficos, níveis educativos e entornos socioeconômicos. Além disso, as experiências educativas de êxito diferenciam-se das denominadas “boas práticas” por estas últimas enfatizarem apenas seu caráter inovador que, muitas vezes, não apresentam bons resultados de aprendizagem, ou ainda, que reproduzem a exclusão ou a segregação social (p. 3).

Diante desse breve exposto sobre o projeto de Comunidades de Aprendizagem, consideramos que esta iniciativa pode conseguir uma efetiva participação de pais, de alunos(as), de professores(as) e de demais envolvidos nas atividades escolares, vindo ao encontro do que estamos procurando responder como questão central nesta dissertação, por possibilitar uma ampla participação da comunidade, por ter como foco principal o diálogo freireano e os pressupostos de uma aprendizagem que é dialógica.

No próximo capítulo, nos dedicaremos a apresentar a discussão em torno de como se organiza a gestão democrática na escola pública, bem como seus desafios e possibilidades, tendo como base, em especial, as leis e referenciais da produção brasileira que retratam a gestão democrática. Cientes de que, em alguns momentos, os referenciais que serão abordados se distanciam um pouco do referencial dialógico, dando ênfase para a proposta Comunidades de Aprendizagem, consideramos importante apresentá-los, pois, além explicitar o que está sendo produzido na atualidade brasileira sobre a gestão democrática na escola, a gestão da escola investigada neste trabalho estava organizada nestes modelos. Assim, não temos a pretensão de realizar nenhuma comparação. Pretendemos, em outro momento da dissertação, voltar a discutir o modelo dialógico de participação, como o proposto nas Comunidades de Aprendizagem, como uma possibilidade de ampliarmos essa discussão, tão necessária na atual sociedade.

---

<sup>14</sup> Para mais informações, consultar o projeto INCLUD-ED estudado pelo Community of Researchers on Excellence for All (CREA/Universidade de Barcelona/ES).

### 3 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.*

*(Paulo Freire, 2003)*

Quando se busca uma escola pautada efetivamente na democracia, em que ocorra a participação de pais, de educadores(as), da comunidade e de todos(as) os demais funcionários envolvidos com a escola, isso acaba sendo, na maioria das vezes, tachado a como algo utópico (PARO, 2016). Entretanto, se queremos uma escola formadora de alunos(as) críticos(as) e que possa contribuir para uma transformação social, consideramos a necessidade de sermos seres utópicos, sonhadores e críticos. “Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 1997, p. 1).

Nesse sentido, considerando o que temos presenciado hoje nas escolas, um sistema hierárquico que coloca todo o poder nas mãos do(a) diretor(a), precisamos realizar o processo que Freire (1997) tão bem descreveu, *denunciando* o presente descontentamento da hierarquização da escola, mas ao mesmo tempo, *anunciando* novas maneiras para uma efetiva participação de todos os segmentos da escola, incluindo as famílias e a comunidade local.

Assim, este capítulo terá como objetivo apresentar uma discussão em torno das leis que orientam a democracia nas escolas, discutindo um pouco de política e de educação. Em seguida, será apresentado o conceito de gestão democrática e algumas medidas que visam à partilha de poder entre a comunidade local e a comunidade escolar, incluindo os mecanismos coletivos de participação existentes, que são amparados em leis.

#### 3.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E OS APARATOS LEGAIS: DOS ANOS 1960 AOS DIAS ATUAIS

Atualmente, estamos presenciando na política um período histórico e efervescente que notadamente nos dirá os trilhos que o Brasil poderá seguir: retrocessos à democracia ou efetivação de uma democracia plena. Esses caminhos vivenciados incidem, de maneira impactante, em todas as esferas da sociedade brasileira, incluindo o âmbito da educação. Diante disso, é possível compreender que o modelo de educação que temos hoje está interligado com a política que tivemos ontem e com a que tivemos no passado.

Assim, é notório ressaltar que, ao apresentarmos o período de democratização da educação, bem como a política que esteve/está envolvida neste processo, não partimos de discursos neutros, pois, conforme Freire (1997) já salientava, é impossível se colocar em frente a uma proposta temática, com discursos que prezem uma neutralidade.

Nesse sentido, tentaremos apresentar neste capítulo, quão ligada nossa educação está com as vivências políticas de determinados períodos históricos. Assim, abordaremos uma contextualização sobre o processo de democratização de ensino no Brasil, considerando desde o Regime Civil-Militar até o momento em que, por meio de muitas revoluções e lutas, os aparatos legais atestam teoricamente uma sociedade democrática e também uma educação pautada nos princípios democráticos e participativos.

Antes de iniciarmos uma breve contextualização sobre o processo de democratização de ensino no Brasil, faz-se relevante considerar o processo histórico que engendrou indícios para uma sociedade democrática, sendo esta acontecida posteriormente à ditadura militar. Em meados dos anos de 1960, o Brasil presenciou um período de efervescência política, em que a articulação entre empresários e militares conduziu à ditadura militar (1964-1985), estando o país, nesse período, sob o comando do Regime Civil-Militar.

Nesse momento, foram vivenciados diversos retrocessos que, até mesmo nos dias atuais, continuam afetando a situação social e política do país. Segundo Benevides (2009), quando o golpe ocorreu, houve uma perseguição radical de todos os opositores do regime, com o intuito de impedir qualquer forma de organização da sociedade que pudesse ser considerada subversiva<sup>15</sup>. “Os integrantes dessas organizações foram perseguidos e presos pela chamada ‘operação limpeza’. As forças de oposição perderam, então, seus canais mais expressivos de atuação” (BENEVIDES, 2009, p. 116). Além disso, durante esse período, ocorreram repressões aos movimentos sociais, censura aos meios de comunicação, tortura e

---

<sup>15</sup> O autor Paulo Freire foi um dos primeiros exilados. Para os militares, Freire passou a ser visto como um revolucionário, que estava “influenciando” o pensamento das pessoas. O motivo principal foi a concepção que ele criou para alfabetizar os adultos, sendo considerado subversivo pelos militares.

ausência de direitos humanos, fragilidade na saúde pública, corrupção, e, no que diz respeito à educação, também não foi diferente.

De acordo com Saviani (2008), a educação pública passou a ser vinculada com os interesses do mercado; ocorreu o favorecimento a privatização de ensino, apesar de que a União, os estados e os municípios passaram a ser obrigados a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação e, nesse período, não estava ocorrendo financiamento para a educação pública; aparecimento de currículos engessados; negação para abertura de programas de pós-graduação, dentre outros retrocessos.

Todavia, também é interessante destacar como estava acontecendo o processo de organização da educação antes desse retrocesso. Nos dizeres de Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), a Revolução de 1930 foi determinante para o aparecimento de novas exigências educacionais. Assim, os(as) autores(as) afirmam, seguindo os postulados de Aranha (1989), que:

Nos dez primeiros anos que se seguiram, houve um desenvolvimento do ensino jamais registrado no País. Em 20 anos, as escolas primárias dobraram em número e as secundárias quase quadruplicaram. As escolas técnicas multiplicaram-se – de 1933 a 1945, passaram de 133 para 1.368, e o número de matrículas, de 15 mil para 65 mil (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 134).

Diante disso, é possível observar como a estrutura da organização do ensino no Brasil reflete, de maneira impactante, o panorama político de determinados períodos históricos. Assim, fica evidente que o período da ditadura militar trouxe grandes atrasos para o campo educacional, e, conseqüentemente, a educação do Brasil carrega esse “fardo nas costas” até os dias atuais.

Foi somente a partir da década de 1980 que o Brasil passou a ter indícios de uma sociedade mais democrática e de reconquistas de espaços políticos que a sociedade havia perdido. Com o movimento das Diretas Já<sup>16</sup>, em 1984, a sociedade começou a reivindicar maior participação na luta pelos seus direitos, sendo considerado esse período o momento auge de sua reconquista. Também durante esse período ocorreu o fortalecimento de movimentos para a contestação ao Regime Civil-Militar.

---

<sup>16</sup> As *Diretas Já* foi um movimento civil e propunha eleições diretas para o cargo de Presidente(a) da República.

A contestação do regime se fazia necessária e contra ele mobilizaram-se muitos militantes políticos, profissionais, intelectuais, organizações de esquerda. A grande luta nesses anos precisou ser muito mais política do que técnica, a fim de desenvolver a consciência política das pessoas, criar espaços democráticos, incentivar a prática de assembleias, reuniões, movimentos e desenvolver formas participativas de gestão (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 251).

Assim, para Fernandes (1995), a transição de governos autoritários para a democracia ocasionou um “redespertar de novas perspectivas da sociedade civil no atendimento de suas demandas” (p. 155). A autora ainda salienta que a luta por uma educação pública, de qualidade, gratuita, constituiu um cenário dos grupos progressistas, como direito dos cidadãos. Com a cidadania reivindicando de maneira ativa, surgiu um processo de busca coletiva em prol de seus direitos. Para complementar, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), ressaltam que:

No fim dos anos 70 e no início da década de 80, esgotava-se a ditadura militar e iniciava-se um processo de retomada da democracia e de reconquista dos espaços políticos que a sociedade civil brasileira havia perdido. A reorganização e o fortalecimento da sociedade civil, aliados à proposta dos partidos políticos progressistas de pedagogias e políticas educacionais cada vez mais sistematizadas e claras, fizeram com que o Estado brasileiro reconhecesse a falência da política educacional [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 138).

Conseqüentemente, com a sociedade lutando pela reconquista dos seus direitos e de sua efetiva participação, foi reformulada a carta constitucional (Constituição da República Federativa do Brasil em 1988), em que passa a instituir o Estado como democrático. Entretanto, “o estabelecimento da Constituição Brasileira não ocorreu de forma passiva; pelo contrário, resultou de muitos embates na Assembleia Constituinte e nos movimentos dos educadores, fortalecidos pela participação da sociedade brasileira [...]” (CAIRES, 2010, p. 24).

Assim, pensando agora no âmbito da educação, a Carta Constitucional passou a considerar a sociedade civil em seu processo organizacional. A Constituição, no seu artigo 206 (Título VII, Capítulo III, Seção I) nos diz que: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – gestão democrática do ensino público, na forma de lei” (BRASIL, 1988).

Todavia, apesar do avanço alcançado por meio da Constituição, Riscal (2007) ressalta alguns limites sobre o princípio de gestão democrática promulgada em Carta. Segundo a autora, a gestão democrática no campo educacional foi apenas formalmente citada, por estar destituída de qualquer significado. “O que se pode perceber é um esvaziamento de todo o conteúdo que possibilitaria a participação democrática” (RISCAL, 2007, p. 69) Além disso, podemos considerar que o artigo citado reduz o princípio de democracia, não deixando claro o que a envolve, haja vista que não houve especificações de como vivenciar uma efetiva democracia no ensino público.

Posteriormente, é possível perceber um avanço para a construção da gestão democrática na educação. As demandas pela democratização no ensino continuaram perpetuando por meio de leis, de políticas educacionais e de projetos, sendo, então, reformulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), estando esta vigente até os dias atuais, como Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

Tal lei especifica de maneira mais detalhada como se realizará esse processo de gestão democrática<sup>17</sup>. Assim, o artigo 14 passa a definir normas para que ocorra a gestão democrática, seguindo os princípios de: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). Todavia, refletindo todos os âmbitos existentes na escola, em que a democracia deveria perpetuar, a legislação deixa algumas lacunas, pois ainda falta contemplar vários desejos de setores educacionais efetivamente democráticos, como, por exemplo, a eleição para diretor(a) da escola, a efetivação do grêmio estudantil, a participação da comunidade em atividades na escola; dentre outros.

Todavia, além destas, foram se criando outras leis e documentos que contribuem para a gestão democrática nas escolas. Diante disso, outro âmbito que faz com que institua a democracia é o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme foi explícito na Constituição Federal e na LDB, e que responsabilizam a União pela construção deste documento, em colaboração com Estado, o Distrito Federal e os Municípios. De acordo com o site do Ministério da Educação (MEC), o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a

---

<sup>17</sup> A LDB (9394/96) também contempla em seu Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional – artigo 3º que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino.

política educacional, com vigência de 10 (dez) anos<sup>18</sup>, com vistas ao cumprimento do artigo 214 da Constituição Federal. Considerando os descritos do site do Ministério da Educação:

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (Ministério da Educação – acessado em: 20/04/2016).

Diante da Lei sancionada nº13.005, o documento institui uma das diretrizes do PNE: VI- Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. Além disso, o artigo 9 reforça a incumbência de cada Sistema de Ensino para se implementar a gestão democrática, como se pode ver:

Art. 9º- Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014).

Para tanto, o documento ainda sinaliza, como anexo, metas e estratégias, sendo contemplado como meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Para que a meta seja alcançada, no documento do PNE, são ressaltadas algumas estratégias<sup>19</sup>, a saber:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a

---

<sup>18</sup> A última lei sancionada ocorreu em 2014, no dia 25 de junho, Lei nº13.005.

<sup>19</sup> Consideramos de grande relevância destacar todas as estratégias que são descritas no documento, no que se refere à efetivação da gestão democrática, visto que compreendemos que as estratégias são pontos-chave para o entendimento de como deve ocorrer a efetiva gestão democrática na escola. Além disso, algumas dessas estratégias serão abordadas nos capítulos seguintes como medidas que visam a maior participação das comunidades local e escolar.

legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014).

Diante do exposto, entendemos que, de acordo com a lei, essas condições ressaltadas deveriam estar vigentes nas escolas, no prazo máximo de até 25 de junho de 2016. Assim, no que se refere à história da democratização, por meio da lei outorgada, é possível compreender um avanço para que a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) com a escola e com sua democratização prevaleça.

Outra regulamentação que favorece a efetivação da gestão democrática é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tal documento foi sancionado em 13 de julho de 1990, por meio da Lei nº8.069. O documento sinaliza que a criança e o adolescente têm o direito de participar plenamente no processo de seu desenvolvimento, como sujeitos de direitos civis,

opinando e expressando, como sujeitos ativos. Além disso, no capítulo IV, o artigo 53 nos diz que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

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

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

**IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; (grifo nosso)**

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

(BRASIL, 1990 - grifo nosso).

Assim, podemos compreender que o Estatuto da Criança e do Adolescente, também vem contribuindo para pensar ações para que as crianças e adolescentes participem democraticamente das tomadas de decisões das instituições escolares.

Dessa maneira, considerando desde a transição do período ditatorial para a democracia, bem como as leis descritas que contribuem para uma efetiva democratização, podemos compreender que, no que diz respeito às leis, houve um grande avanço para a construção de uma gestão democrática.

[...] considerando-se, ainda, que as políticas educacionais têm condições de influenciar positivamente o trabalho desenvolvido na escola quando orientadas por uma concepção de educação que apreenda a imbricação entre educação e democracia. (CORREA; GARCIA, 2008, p. 07).

Nessa perspectiva, entende-se que, à medida que os documentos foram sendo elaborados, foram contribuindo para a construção de uma efetiva democracia nas instituições escolares. Tais documentos e leis sinalizam para que a democracia ocorra nesses espaços e ainda apresentam a construção de mecanismos para a participação da comunidade escolar, como Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Escolha democrática dos dirigentes, Conselhos de classe, Grêmios Estudantis, dentre outros. Dessa maneira, estamos diante de um novo impasse: a compreensão por parte de todos(as) envolvidos(as) com a educação no entendimento dessas leis e mecanismos coletivos de participação, para que sua execução seja efetiva.

Dessa maneira, no item seguinte, buscaremos apresentar o conceito de gestão democrática, ancorados nos autores que estudam esta vertente, pois acreditamos que este conceito nos ajuda a compreender melhor o processo de gestão nas escolas. Além disso, serão apresentadas algumas medidas que visam a ampliar a participação da comunidade local e da comunidade escolar.

### 3.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: PARTILHA DE PODER ENTRE A COMUNIDADE LOCAL E A COMUNIDADE ESCOLAR

Antes de iniciarmos as discussões acerca do conceito de gestão democrática, faz-se notório assinalar que partiremos da definição de democratização, segundo Paro (2016a), que retrata o sentido que estamos dando a esse aspecto. Assim, o termo democratização não será empregado no sentido de universalização da escola básica, mas da democratização das relações que envolvem o funcionamento e a organização, das instituições escolares.

Paro (2007), na busca da compreensão do conceito de democracia, ressalta o fato de que, a partir do momento em que a educação é entendida como atualização histórica do ser humano, para que, por meio da apropriação da cultura, produzida historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social, parte-se do pressuposto de que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dimensão dupla: individual e social.

A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao auto-desenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar para o “viver bem” (Ortega y Gasset, 1963). Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver-bem” de todos, ou seja, para a realização da liberdade social. (PARO, 2007, p. 16).

Nessa perspectiva, o autor alude que essa dimensão social dos objetivos da escola pode ser sintetizada na educação para a democracia, visto que se considera a democracia num sentido mais elevado de mediação para o exercício e para a construção da liberdade social,

incluindo todos os meios e esforços para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas de maneira pacífica e livre, tendo como pressuposto valores construídos historicamente<sup>20</sup>.

Ao falar de democracia, o autor corrobora que isso implica a necessidade da efetiva participação dos sujeitos na vida pública, citando literalmente Benevides (1998), ao passo que a autora faz a colocação de que a “expressão maior da cidadania ativa”.

[...] significa organização e participação pela base, como cidadãos que partilham dos processos decisórios em várias instâncias, rompendo a verticalidade absoluta dos poderes autoritários. Significa, ainda, o reconhecimento (e a constante reivindicação) de que os cidadãos ativos são mais do que titulares de direitos, são criadores de novos direitos e novos espaços para a expressão de tais direitos, fortalecendo-se a convicção sobre a possibilidade, sempre em aberto, da criação e consolidação de novos sujeitos políticos, cientes de direitos e deveres na sociedade (BENEVIDES, 1998, p. 170).

Nesse sentido, Paro (2007), considerando a importância da participação na vida pública, ressalta alguns elementos indispensáveis para a compreensão da educação para a democracia, ancorado no pensamento de Benevides (1998). Para o autor, ao se tratar de uma formação para a democracia, o cidadão(ã) deve sentir que sua vida está integrada a um todo social, de maneira que possa contribuir com suas ações, opiniões e participação, de forma que seus interesses e vontades sejam levados em consideração. Nesse ímpeto, a educação possui papel central, pois o sujeito deve ser formado para que possa agir e interagir nessa perspectiva.

Outro ponto importante de destaque diz respeito à necessidade de se levar em consideração a concretude das práticas escolares, possuindo a clareza de que, por meio dos diversos sujeitos envolvidos, suas ações e relações podem desenvolver uma escola pública de qualidade.

Isso exige investigar a anatomia das práticas pedagógicas e das demais relações sociais que acontecem no dia a dia da escola, de modo a compreender seus problemas, considerar suas virtudes e avaliar suas potencialidades. Ao mesmo tempo, é preciso conhecer a opinião dos atores (professores, alunos, pais, direção, demais funcionários), seus interesses e expectativas, sua visão da educação e dos problemas a ela correlatos, bem como os determinantes de suas posturas e sua disposição para aderir a novas propostas (PARO, 2007, p. 28).

---

<sup>20</sup> Todavia, o autor afirma que essas duas dimensões estão muito distantes, e até mesmo antagônicas, em relação aos objetivos que a escola pública fundamental tem realizado.

Agora, quando relacionado aos conceitos de gestão ou de administração, entendidos para o autor como sinônimos, o conceito pode ser considerado “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1986, p. 18). Assim, o autor discorre que a qualidade específica da administração é seu caráter de mediação, de forma a envolver atividades-meio e atividades-fim, havendo uma necessária coerência entre meios e fins. Segundo o autor, compreende-se como atividades-meio e atividades fim:

As *atividades-meio* são aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula. Destacam-se, entre estas, as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência ao escolar (PARO, 2016b, p. 89).

As *atividades-fim* da escola referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber dos educandos. Nelas inclui-se a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluírem-se também os serviços de coordenação pedagógica e orientação pedagógica e orientação educacional, na medida em que estes também lidam diretamente com as questões pedagógicas. (PARO, 2016b, p. 91).

Dessa maneira, a gestão da escola pública somente será democrática no momento em que a comunidade se constituir como parte integrante na participação das decisões da escola, entretanto “Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões” (PARO, 2016b, p. 22).

Nessa ocasião, pensando em medidas que visam à partilha de poder entre comunidade local e comunidade escolar na tomada de decisões da escola, Paro (2016a) elenca algumas delas:

As relacionadas aos mecanismos coletivos de participação (conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, conselho de classe); as relativas à escolha democrática dos dirigentes escolares; e as que dizem respeito a iniciativas que estimulem e facilitem, por outras vias, o maior envolvimento de alunos, professores e pais nas atividades escolares (PARO, 2016a, p. 19-20).

Todavia, é válido ressaltar que não é possível discutir as formas sem fazer referência às relações de poder estabelecidas naquele espaço. Assim, Paro (1997) afirma que:

[...] quando uso este termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também, não a tem como fim, e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões (PARO, 1997, p. 16).

Quando refletimos sobre a questão do poder ancorado nas relações para participação dos(as) envolvidos(as) com a escola, estamos também nos referindo à dimensão política que está envolvida nas práticas das escolas públicas. A título de reflexão, se o governo que estiver no poder não seguir os pressupostos de uma gestão democrática, considerando desde as indicações de secretários(as) da educação, até mesmo dos(as) gestores(as), isso poderá ser um elemento dificultador para a possibilidade de a educação e as escolas terem uma orientação pautada na democracia. Entretanto, devemos ainda considerar que há casos específicos que, mesmo havendo um processo de eleição, o sistema poderá ser autoritário, ou, ao contrário, quando há indicação, não há a inviabilização de uma gestão democrática, como se poderá ver adiante, nos dados desta pesquisa.

Mesmo diante desses impasses, considerando essa linha de raciocínio, Paro (2016b) destaca que se o nosso compromisso é cuidar para que a educação escolar se realize, de acordo com os interesses das comunidades local e escolar, de forma a buscar a participação efetiva dos próprios envolvidos nas tomadas de decisões. “Sem essa participação, dificilmente o Estado se disporá a atender os interesses das populações que, por sua condição econômica, encontram-se, em nossa sociedade, alijadas do poder político” (PARO, 2016b, p. 95). Assim, a seguir, apresentaremos possíveis mecanismos coletivos para a participação na escola e também explanaremos sobre as relativas maneiras para escolha dos dirigentes escolares.

### **3.2.1 Mecanismos coletivos de participação na escola**

De acordo com Paro (2016a), especialmente a partir do início de 1980, o Brasil tem buscado uma tendência de democratização da escola pública e da sociedade. Nesse sentido, pensando no âmbito educacional, houve a implementação de mecanismos coletivos de participação, amparados em leis, como o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio Estudantil e o Conselho de Classe.

Todavia, o autor descreve que, na prática, esses mecanismos têm surtido pouco efeito, não conseguindo modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica. O grande motivo é que, na maioria das vezes, as escolas não possuem conhecimento desses mecanismos, agregando-os de maneira meramente formal e efetivando-as de maneira equivocada.

Dessa maneira, Paro (2016a) exemplifica que, por exemplo, a Associação de Pais e Mestres (APM)<sup>21</sup> possui uma existência puramente formal, quase não avançando em prol de uma efetiva participação. “mantendo-se e sendo valorizada pelo Estado, em vez disso, quase exclusivamente por seu caráter arrecadador de taxas junto à população para garantir a sobrevivência da escola, diante da insuficiência de recursos que lhe endereçam os poderes públicos” (PARO, 2016a, p. 20). Quanto ao Grêmio Estudantil, Paro (2016a) destaca que este mecanismo possui semelhanças com a Associação de Pais e Mestres. Apesar de manter-se como uma alternativa de organização dos estudantes, na maioria das vezes, não se constitui como uma representação efetiva e decisiva na participação dos(as) estudantes nas tomadas de decisões da escola.

Já no que se refere ao Conselho de Classe e ao Conselho Escolar, tais mecanismos têm ocorrido de forma mais intensa, despertando maior interesse aos envolvidos em políticas educacionais e para o âmbito acadêmico. “O primeiro tem papel proeminente na avaliação escolar e tem sido de importância determinante na participação de estudantes (e mesmo de pais) nas tomadas de decisões a respeito do desempenho pedagógico de professores e demais educadores escolares” (PARO, 2016a, p. 21).

No que diz respeito ao Conselho Escolar, este é considerado polêmico, mas também o que mais suscitou esperanças e expectativas para as comunidades escolar e local. Apesar de esse mecanismo ser considerado uma maneira de democracia plena na escola, visto que as decisões passam a ser resolvidas em conjunto com todos os segmentos da escola, suas atribuições na partilha de poder quase nunca se realizam de acordo com os desejos dos(as) envolvidos(as) ou como constam nos documentos legais que o institucionalizam (PARO, 2016a). Assim, o Conselho Escolar “tem sido tomado, em geral, como uma medida isolada, deslocado de uma política mais ampla e séria de democratização da escola, evidenciando muito mais sua face burocrática do que sua inspiração democrática” (PARO, 2001, p. 80).

---

<sup>21</sup> Alguns sistemas a denominam Círculo de Pais e Mestres (CPM); Associação de Pais e Professores (APF). Entretanto, todas essas denominações possuem o mesmo significado. No decorrer desta pesquisa, utilizaremos Associação de Pais e Mestres (APM), por ser a mais comum.

Diante desse exposto, considerando a discrepância entre os reais objetivos de cada mecanismo e suas práticas nas escolas, a seguir, apresentaremos, teoricamente, cada um destes mecanismos.

### 3.2.1.1 Conselhos Escolares: Instância máxima da escola para a garantia da gestão democrática

Baseadas nos princípios de descentralização e de democracia, as políticas públicas têm incentivado a população a participar das decisões em que estão envolvidas diretamente<sup>22</sup>, por meio da criação e participação de órgãos, cujo objetivo maior, é garantir, de maneira democrática, que os membros opinem e proponham ações para os problemas existentes e para os interesses do coletivo. Esses órgãos são denominados Conselhos, sendo órgãos de deliberação coletiva, compostos por representantes do poder público e da sociedade civil, sendo formulados como uma possibilidade de os processos serem geridos de maneira coletiva. Para melhor compreensão do conceito, Cury (2000) o explicita a partir da sua origem etimológica:

Conselho vem do latim Consilium. Por sua vez, consilium provém do verbo consulo/ consulere, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo consulere já contém um princípio de publicidade (CURY, 2000, p. 47).

Nesse sentido, pensando no âmbito educacional, temos os Conselhos de Educação. De acordo com o Ministério da Educação (2004)<sup>23</sup>, o Conselho de Educação é um colegiado de educadores que expressa seus pareceres e decisões, ponderados e refletidos, publicamente, ao

---

<sup>22</sup> A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 204, inciso II salienta a participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação de políticas e no controle das ações em todos os níveis.

<sup>23</sup> No ano de 2004, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino, desenvolveu ações no sentido de implementar o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (Pro-Conselho), cujo objetivo principal foi capacitar técnicos e dirigentes das secretarias municipais e estaduais de educação. Para isso, foi realizado um curso, compostos por dez cadernos. Link de acesso: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares/publicacoes> (acessado em 11 de maio de 2016).

governo em nome da sociedade, sempre em defesa dos direitos educacionais da cidadania. Para complementar, Cury (2002) ressalta que:

Os Conselhos de Educação são órgãos colegiados de funções normativas e consultivas em tudo o que se refere à legislação educacional e sua aplicação. Eles também possuem a função de interpretar a legislação educacional e assessorar os órgãos executivos dos respectivos governos. De modo geral, os Conselhos normatizam as leis educacionais por meio de Resoluções, precedidas de Pareceres. As Resoluções são modo pelo qual as deliberações dos Conselhos ganham força de lei já que são o instrumento apto da interpretação normativa própria destes órgãos (CURY, 2002, p. 60).

Segundo esse autor, os Conselhos existem no Brasil desde o Império e, ao longo dos anos, possuíam um grau de complexidade variável. Cury (2006) também relata que os Conselhos de Educação são órgãos públicos voltados para garantir um direito constitucional da cidadania. Não há uma coordenação hierárquica, em que se buscam reunir de maneira horizontalmente organizada. Para contribuir com o entendimento, Teixeira (2004) nos diz que:

[...] os conselhos de educação desempenharam um papel fundamental na organização do sistema de ensino no Brasil. Atuando na formalização do sistema e na uniformização do modelo de escolas consagrado no país, eles assumiram a tarefa de normatizar o processo de ensino, estabelecendo as bases para o seu acompanhamento e avaliação (TEIXEIRA, 2004, p. 701).

Diante disso, temos o Conselho Nacional de Educação (CNE). “Ele faz parte da administração direta do Ministério da Educação como órgão público, administrativo e colegiado com funções normativas, consultivas e de assessoramento e sua atividade é de caráter permanente” (CURY, 2006, p. 43). Além deste, existem também os Conselhos Estaduais de Educação e os Conselhos Municipais de Educação, órgãos que visam contribuir para a gestão dos sistemas de ensino.

Todavia, após essa breve introdução a respeito dos Conselhos destinados para contribuir com os sistemas de ensino, focaremos os Conselhos Escolares, órgãos que visam contribuir para a gestão das instituições educacionais. Além disso, é importante destacar que entendimento desse órgão é de extrema importância para melhor compreensão dos objetivos e análise dos dados desta pesquisa.

Como visto anteriormente, os Conselhos Escolares são pautados em lei (LDB, nº9.394/96), que estabelece em seu artigo 14 a implantação de gestão democrática no ensino público, seguindo um dos princípios, a participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares.

Nesse sentido, quando pensamos na gestão democrática da escola pública, logo a entendemos como uma possibilidade de pais, de alunos(as), de direção, de funcionários da escola, assim como de professores(as), auxiliares dos serviços gerais e pessoas do administrativo, ou seja, os diversos sujeitos que compõem o ato educativo, participarem da tomada de decisões das escolas, descentralizando o poder de decidir de apenas um sujeito, sendo este, normalmente, o(a) diretor(a) da escola. Um desses espaços destinados para que ocorra uma efetiva participação de todos(as) envolvidos(as) são os Conselhos Escolares.

Barroso (1995) nos aponta para o fato de que só é possível uma “cultura de participação” quando todos os(as) envolvidos(as) nas escolas, inclusive os órgãos, como por exemplo, os conselhos escolares, se sentem responsáveis por este espaço. Assim, Luiz (2009) nos afirma que:

Isso abre discussões a respeito de como ocorre a democratização da escola, nesse assunto a gestão escolar tem papel fundamental, devendo-se articular à comunidade que está ao seu redor por meio da participação. Essa necessidade implica em democratizar as decisões, com aprimoramento nas relações internas e externas, na estrutura e no funcionamento da instituição escolar, a qual deve estimar e fomentar a presença dessa comunidade (LUIZ, 2009, p. 21).

Nesse sentido, sabemos que “o Conselho Escolar é um órgão com atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no regimento escolar” (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 340). Assim, esse órgão deve ser representado por membros das comunidades local e escolar, e sendo destinado para decidir questões ligadas aos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Ademais, os autores destacam que a composição do Conselho deve ser feita por docentes, especialistas em educação, funcionários, alunos e pais, sendo composto em 50% por integrantes da escola e 50% da comunidade.

Diante disso, nesse processo de luta pela democratização, preconiza-se que a escola tenha autonomia para elaborar seu próprio Regimento Interno do Conselho, e, assim, cada

Regimento pode definir quais serão as atribuições, o funcionamento e a composição do Conselho Escolar<sup>24</sup>.

Seu princípio deve nortear o dia a dia da escola, em suas relações cotidianas e na valorização das especificidades e singularidades do contexto histórico e social desta instituição, de sua comunidade e de suas expectativas de futuro. Por esse motivo, não se pode pensar que seja possível estabelecer um modelo de conselho escolar para todas as escolas. Cada escola é única, sua comunidade é única, e o debate que subsidiará as decisões relativas aos diferentes aspectos de cada escola é único, não podendo ser reproduzido em outro ambiente (LUIZ; RISCAL; JUNIOR, 2013, p. 22).

Basicamente, de acordo com o Ministério da Educação, os Conselhos Escolares devem estabelecer a divisão de suas competências em quatro principais funções: função deliberativa, função consultiva, função fiscal e função mobilizadora, o papel de cada função é:

**Função deliberativa:** quando decidem sobre o Projeto Político-Pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro.

**Função Consultiva:** quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.

**Função Fiscal** (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.

**Função Mobilizadora:** quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo, assim, para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação (BRASIL, 2004, p. 41).

Destacamos, ainda, a importância de explicarmos o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, pois compreendemos que estes documentos, além de fazerem parte da vida escolar, em que a instituição passa a ter autonomia para delinear suas próprias reflexões

---

<sup>24</sup> De acordo com o MEC, o objetivo da elaboração do Regimento Interno do Conselho é definir ações importantes para consolidação deste mecanismo, como: periodicidade de reuniões e assembleias gerais, substituição de conselheiros, condições e garantia de participação, processos de tomada de decisões, indicação das funções do Conselho, dentre outras (BRASIL, 2004).

no âmbito pedagógico, configuram a identidade da escola. Ademais, um dos espaços possíveis para elaboração desses documentos são as reuniões do Conselho Escolar, pois, considerando que esse órgão deva ser composto por representantes de todos os segmentos, a construção do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar passará a ser coletiva.

Nessa direção, Veiga (1995) explicita que o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples documento com planos de ensino e atividades diversas. Não deve ser um documento que é construído e, seguidamente, arquivado nas gavetas, mas além de ser construído por todos(as) representantes da instituição, deve ser vivenciado em todos os momentos. Desse modo, a autora salienta que o documento busca a organização do trabalho pedagógico na instituição na sua globalidade, ou seja, preocupa-se com a organização da escola em sua totalidade e também com a organização da sala de aula, levando em consideração o contexto social inserido. Além disso, o Projeto Político Pedagógico é um documento central para a implementação de uma gestão democrática. Por meio desse documento, busca-se definir a identidade da escola, sendo possível planejar, implementar e avaliar o processo educacional.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária (VEIGA, 1995, p. 11).

Além disso, não devemos esquecer que o Projeto Político Pedagógico é regido por leis. Para nos ajudar com essa discussão, Gomes e Bairros (2006) salientam que o Projeto Político Pedagógico (PPP), a partir da aprovação da LDB – 9394/96, em que incluiu nos artigos 12 e 13 flexibilidade para a construção do PPP, é espaço para a construção da democracia nas escolas, determinando a garantia da participação democrática dos profissionais da educação na elaboração deste documento.

Todavia, “a LDB não revogou a necessidade de regulamentar, isto é, de traduzir em normas específicas os caminhos a serem seguidos para a conquista dos ideais democraticamente estabelecidos e em nome do direito à educação” (GOMES; BAIROS, 2006, p. 2). As autoras destacam que cabe definir as regras para colocar em prática as opções teóricas e os referenciais da escola desejada. Logo, Caldieraro, apud Gómes e Bairros (2006), destaca que o Regimento Escolar é um documento originário do Projeto Político

Pedagógico, nada mais sendo que o cumprimento burocrático das regras institucionais, considerando os desejos explícitos do Projeto Político Pedagógico.

Assim, o Regimento Escolar, nas palavras de Gómes e Bairros (2006), é um documento que registra os consensos/planejamento, podendo ser considerado a tradução formal do PPP. Nele, se registram as funções, os procedimentos, a atribuição e a composição de cada segmento da escola, tornando explícitas as decisões da instituição. Assim, o que se deve deixar claro é que, considerando a escola como pública e laica, o processo de participação/elaboração dos documentos destacados anteriormente deve ser destinado para as comunidades local e escolar.

Nessa perspectiva, por meio da criação e funcionamento dos Conselhos Escolares, bem como dos documentos que podem ser construídos nesse espaço – Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar-, superam-se concepções puramente burocráticas, fazendo-se com que se efetivem processos democráticos na gestão escolar, com vistas a representar os anseios, não somente de especialistas ou do(a) diretor(a), mas também da comunidades local e escolar.

### 3.2.1.2 Conselho de Classe

Levando em consideração que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, dispõe de princípios orientadores para uma gestão democrática, seu artigo 24, inciso V, preconiza “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais”. Nesse sentido, o Conselho de Classe é um órgão colegiado, considerado um dos mecanismos essenciais para a gestão democrática da escola pública. Segundo Dalben (2004), o órgão é uma instância responsável pelo processo de avaliação da aprendizagem dos(as) alunos(as).

A reflexão/avaliação da prática pedagógica, estruturada num processo dialógico e interativo, permite matizar os resultados da avaliação do desempenho do aluno, pela diferença e pela divergência de olhares, explorando diversos referenciais, clarificando significados e sentidos pedagógicos, comparando parâmetros reais e ideais, compartilhando subjetividades e oferecendo uma dimensão qualitativa à medida de desempenho do aluno, do professor e da escola (DALBEN, 2004, p. 75).

Todavia, historicamente, o Conselho de Classe, na maioria das instituições, cumpriu uma função de culpabilizar (as) alunos(as) que não possuíram coeficiente de notas satisfatório. Como justificativa, a equipe pedagógica e professores(as) ressoam problemas comportamentais ou falta de interesse por parte dos(as) alunos(as) advindos de classe baixa ou de carência afetiva (PIZOLI, 2009). Assim, o que temos presenciado é o Conselho de Classe como um órgão legitimador do fracasso escolar, não havendo reflexões sobre a prática pedagógica do(a) professor(a) ou medidas a serem tomadas para sanar as dificuldades enfrentadas.

Pensando nisso, Mattos (2005) deixa claro que o Conselho de Classe não deve ser um espaço de comparação de alunos(as), mas deve atentar para os processos avaliativos, de maneira a rever as relações pedagógicas, contribuindo para o trabalho docente. Em suas análises, a autora alerta para o fato de que, na maioria das vezes, os(as) alunos(as) se tornaram vítimas do desprezo de seus/suas professores(as), “alia-se à violência da discriminação social, da imprecisão conceitual quanto às causas do fracasso escolar e até mesmo da agressão verbal na descrição de alunos e alunas” (MATTOS, 2005, p. 227). Dessa maneira, a autora esclarece que o Conselho de Classe acaba refletindo as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento psíquico em que as professoras se baseiam e nas quais acreditam para ministrar suas aulas.

Conquanto, deve-se ter clareza que, por meio do Conselho de Classe, há a possibilidade de articulação dos diversos segmentos da escola, tendo como objetivo central o processo de ensino, no qual se desenvolve o trabalho escolar. Nessa direção, só é possível de ser efetivado quando as pessoas apoderam-se, de maneira consciente dele (DALBEN, 1995). Assim,

O Conselho de Classe teria como papel fundamental dinamizar o processo de avaliação por intermédio da riqueza das análises múltiplas de seus participantes, e estruturar os trabalhos pedagógicos segundo essas análises coletivas, permitindo-se um fazer coletivo (DALBEN, 1995, p. 112).

Lora e Szymanski (2008) nos ajudam nessa compreensão, ressaltando que esse órgão deve ser um espaço de geração e reflexão de ideias, capaz de superar relações autoritárias e fragmentárias da escola, em processos que tornem todos(as) os(as) envolvidos(as) com a escola, agentes de transformações sociais.

O Conselho de Classe deve ser pensado neste mesmo referencial, como um instrumento de transformação da cultura escolar sobre avaliação e, conseqüentemente, da prática da avaliação em sala de aula. Assim, ele é o espaço de uma avaliação diagnóstica da construção conjunta do processo ensino e aprendizagem, deve refletir a ação e a realização da proposta pedagógica da escola. Não é apenas um espaço burocrático, mas um espaço de reflexão pedagógica em que o professor e o aluno se situem conscientemente no processo que juntos desenvolvem (LORA; SZYMANSKI, 2008, p. 7).

Tavares e Szymanski (2008) fazem uma interessante reflexão, destacando que, em alguns casos, as escolas se organizam em: Pré-conselhos, Conselhos e Pós-Conselhos. De forma geral, no Pré-Conselho, são realizadas reuniões com as turmas, o conselho se restringe a reuniões com a equipe pedagógica e, no Pós-Conselho, buscam-se organizar reuniões com os pais/responsáveis, repassando os assuntos discutidos na reunião do Conselho.

Diante disso, compreende-se que o Conselho de Classe, como órgão colegiado, pode se tornar uma importante ferramenta, contribuindo para o acontecimento de uma gestão democrática e dialógica, a partir do instante em que os(as) professores(as) comecem a avaliar sua prática, abrindo-se para mudanças, de forma que, por meio da reflexão, possam perceber suas falhas e os avanços construídos.

### 3.2.1.3 Associação de Pais e Mestres

A Associação de Pais e Mestres (APM) é considerada mais uma maneira de as famílias participarem da tomada de decisões no âmbito escolar, uma vez que busca integrar família, escola e comunidade. Em termos de legislação, o incentivo à formação de uma Associação de Pais e Mestres se constituiu, pela primeira vez, por meio da aprovação da primeira lei que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961), que, em seu artigo 115, enunciava “A escola deve estimular a formação de associações de pais e professores”. Atualmente, quando analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regente (LDB - Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996), esse mecanismo de participação também possui fundamental importância, visto que esta determina a articulação da família e da comunidade com a escola (Artigo 12, inciso VI), bem como, em seu artigo 14, fica explícita a responsabilidade das instituições em assegurar a gestão democrática, de acordo com suas peculiaridades.

Apesar de ser considerado um órgão importante para a integração entre famílias e membros da equipe escolar, o que atualmente temos presenciado é uma aproximação voltada a um único objetivo: contribuição da comunidade local e das famílias na arrecadação de fundos para a manutenção e para o funcionamento das instituições. “É como se fosse natural que os pais devessem ajudar financeiramente a escola. Pois, devido à ‘fragilidade financeira’ do Estado, a única saída seria (além dos tributos que já pagam) contribuírem para que ela atenda, ainda que precariamente, seus filhos” (SILVA, 2007, p. 11). Além disso,

Frequentemente tal relacionamento restringe-se ao objetivo único de arrecadar fundos para o caixa da escola. Embora não se possa negar que a colaboração dos pais na solução parcial da crônica falta de recursos materiais necessários ao andamento dos trabalhos escolares (às vezes essa ajuda é a única que a escola pode contar de imediato), seja muito significativa, ela certamente não deve consistir na única forma encontrada pela escola para envolver os pais nas suas ações educativas. (RIBEIRO, 2000, p. 16).

Entretanto, é necessário deixarmos claro que a concepção que a escola carrega sobre a associação de pais e mestres, bem como a participação da comunidade local e das famílias, não se ocasionou por má interpretação da legislação educacional por parte dos(as) educadores(as). O governo, ao intitular o incentivo da formação desses mecanismos, tinha por trás certos “interesses”, como se pode ver explicitamente na legislação (LDB - nº 5.692, de 11/08/1971), em que em seu artigo 41 deixava claro: “A educação constitui dever da União, dos Estados do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la”. Além disso, no que diz respeito especificamente à APM, o artigo 62 explana que cada sistema de ensino, obrigatoriamente, deve assegurar entidades que congreguem professores(as) e pais de alunos(as), com o objetivo de colaboração para o funcionamento do sistema de ensino.

Para confirmar os dizeres apresentados, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)<sup>25</sup> elaborou no ano de 2001 um guia (Módulo II – Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar) para contribuir com a efetivação de uma gestão democrática. No que diz respeito à associação de pais e mestres, é relatado:

---

<sup>25</sup> O CONSED é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega as secretarias de educação dos 26 estados e do Distrito Federal.

Muitas APMs distanciam-se de suas funções básicas e acabam tornando-se apenas instâncias alternativas de financiamento das unidades escolares. Programas governamentais passaram a exigir a organização das escolas como unidades executoras autônomas para repasse de recursos financeiros. No entanto, em diversas situações, as APMs têm-se constituído como a unidade executora da escola, assumindo o repasse dos recursos e a prestação de contas. Este quadro pode levar a um esvaziamento das verdadeiras funções desse órgão (CONSED, 2001 p. 95-96).

Todavia, apesar de as leis evidenciarem explicitamente qual sua perspectiva para que ocorresse o funcionamento da Associação de Pais e Mestres, é importante que tal concepção seja questionada, e, acima de tudo, investigar qual seria sua função/contribuição, além da questão financeira, dos representantes da associação de pais e mestres. Para complementar:

A escola, por não conseguir propiciar condições dignas de funcionamento, com um ensino em melhores condições, contribui ainda mais com o afastamento dos pais, na medida em que cria mecanismos de autodefesa, transferindo a responsabilidade dos fracassos ao Estado ou ao aluno, enquanto que o interesse seria aproveitar a presença dos pais na escola e em conjunto articular movimentos contestatórios de denúncias, e, assim, exigir do Estado à solução de problemas (SILVA, 2005, p. 25).

Assim, “as APMs podem ser espaços importantes para o compartilhamento das relações de poder no interior das escolas. Como tais, podem contribuir para ampliar e diversificar as atividades desenvolvidas na escola” (CONSED, 2001, p. 96). Dessa maneira, seu objetivo, muito além do de arrecadar fundos para a escola, é também o de colaborar com o sistema educacional, para a assistência escolar e para a integração entre escola e comunidade. Possui como principal função atuar, juntamente com o Conselho Escolar, na administração dos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros (MARTINS, 2012).

#### 3.2.1.4 Grêmios Estudantis

As práticas de uma gestão democrática nas escolas, incluem, necessariamente, a participação dos(as) alunos(as) na vida da escola e na tomada de decisões. Dessa forma, o Grêmios Estudantis é um órgão de representatividade dos(as) alunos(as) no âmbito escolar, vigorado por pela Lei Federal 7.398/85, de 4 de novembro de 1985, que estabelece:

Art . 1º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas

representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.

§ 1º - (VETADO).

§ 2º - A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembléia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.

§ 3º - A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral (BRASIL, 1985).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), o Grêmio Estudantil confere aos(as) alunos(as) autonomia em sua organização e em seu funcionamento, considerando seus interesses. Entretanto, esse órgão pode variar em sua composição e em sua estrutura organizacional, pois cada instituição possui a liberdade de regulamentá-lo, por meio do regimento da escola. Nesse impasse, “o grêmio estudantil pode se tornar um lugar concreto de prática social, e a escola, como arena relacional, pode se tornar lugar profícuo para o exercício de experiências sociais de participação” (MARTINS, 2010, p. 61).

Além disso, para Fernandes (2001), a construção/consolidação do grêmio estudantil traz a possibilidade de os(as) alunos(as) se organizarem e desenvolverem atividades variadas, promovendo o desenvolvimento social, político e intelectual dos(as) alunos(as) gremistas.

Para contribuir com o entendimento sobre o Grêmio Estudantil, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG - elaborou uma cartilha com o objetivo de fortalecimento da gestão democrática para criação do grêmio estudantil nas escolas. Nos seus dizeres, o órgão pode contribuir para o envolvimento dos(as) alunos(as), “ajudando-os a pensar a escola em seu conjunto, desenvolvendo-lhes o senso de pertence, o compromisso com alguns valores e princípios, bem como a reflexão e posicionamento frente aos problemas da atualidade” (BRASIL, 2004, p. 6). Além disso, na cartilha, é expresso que o grêmio estudantil é importante, na medida em que, provavelmente, será a primeira organização democrática com o qual o(a) alunos(a) terão contato. Quanto às possibilidades de participação, estas são inúmeras, variando de acordo com os interesses dos(as) alunos(as). Assim, o órgão pode contribuir no desenvolvimento de assuntos culturais, esportivos, atividades extracurriculares, “atividades relacionadas à alfabetização de adultos, à assistência às crianças mais afetadas pela pobreza, atividades de mutirão para a construção de creches ou abrigos comunitários, atividades relacionadas à preservação ecológica da localidade e muitas outras” (BRASIL, 2004, p. 15).

Diante desse exposto, podemos considerar que esse órgão é uma instância privilegiada para efetiva participação dos(as) alunos(as) nas questões referentes aos seus interesses e na contribuição para a tomada de decisões da escola. Além disso, entendemos que o órgão contribui para as relações entre os(as) envolvidos(as), de maneira que necessitam respeitar as opiniões e os posicionamentos dos(as) gremistas.

### **3.2.2 Escolha dos dirigentes da escola**

A reflexão sobre o processo de escolha dos diretores(as) das escolas é considerado um dos elementos-chave para a compreensão de uma gestão democrática. Segundo Paro (2016a), pela legislação, pelos órgãos superiores do sistema e pelas pessoas que convivem no cotidiano escolar, o(a) diretor(a) é considerado responsável último pela escola e, este, sempre acaba se encontrando numa situação dúbia entre considerar o poder do Estado ou as reivindicações apresentadas pela escola. Dessa maneira, torna-se importante analisar com cautela qual seria a melhor forma para o processo de escolha do(a) diretor(a), visto que “é apenas um dos múltiplos determinantes a influir na maneira de gerir a escola e, em especial, no modo de agir do próprio diretor” (PARO, 2001, p. 68).

De maneira geral, segundo Paro, podem-se constatar três modalidades de escolha do(a) diretor(a): nomeação pura e simples pelo poder executivo, concurso público e eleição pela comunidade escolar, que serão a seguir descritas a partir dos dizeres de Paro (2016a).

- Nomeação pura e simples pelo poder executivo: a nomeação tem por base critérios políticos partidários, em que o(a) secretário(a) da educação ou o(a) chefe do poder executivo escolhe o ocupante para o cargo. “É comumente considerada a pior alternativa, em virtude do clientelismo político que ela alimenta e a falta de base técnica que a sustente” (PARO, 2016a, p. 49), visto que o candidato é escolhido pela afinidade com o partido em vigência, muitas vezes, não sendo levado em consideração o conhecimento em gestão, educação e sua experiência. Além disso, nessa modalidade, as ações visam aos interesses (privados) dos(as) diretores(as) e dos grupos políticos que os indicaram, considerando-se ser, então, um processo de escolha antidemocrático.
- Concurso público: essa modalidade de nomeação também não oferece uma democracia plena. Apesar de que a escolha por meio de concursos tenha como

justificativa a imparcialidade, considerando que não há nenhum favorecimento pessoal, a seleção daqueles que provarem possuir os conhecimentos exigidos, é preciso entender suas limitações - o concurso não pode ser aplicado para qualquer posto ou ofício público, como exemplo, o autor destaca que não se realiza concurso para deputados, governadores ou até mesmo para presidente da república. Nessa modalidade “apenas se esquece de reconhecer que, à liberdade dos candidatos a diretor para escolherem sua escola, não corresponde nenhuma liberdade dos usuários e trabalhadores da escola para escolherem seu diretor” (PARO, 2016a, p. 50). Além disso, o(a) diretor(a) concursado(a) só deverá explicar seus posicionamentos e atitudes para o Estado, de onde provém sua autoridade.

- Eleição pela comunidade escolar: essa modalidade é considerada aquela que mais pode ser adequar às peculiaridades da função do(a) diretor(a), tendo como virtude a contribuição para o avanço da democratização. Partindo de um processo de eleição, o(a) escolhido(a) será aquele que a comunidade local e escolar considerar mais habilidoso para gerir a escola, não havendo uma escolha pautada no favorecimento pessoal e autoritário.

Na contínua busca por esse entendimento, procuramos compreender também a maneira com que o governo retrata as modalidades de escolhas existentes e quais seriam os limites e as possibilidades. Encontramos no mesmo material exposto sobre os Conselhos Escolares<sup>26</sup> as formas de provimento ao cargo de diretor e, além das formas de provimento descritas anteriormente, verifica-se também o diretor de carreira e de diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos. De maneira geral, de acordo com o Ministério da Educação, essas formas podem ser assim compreendidas:

- Diretor(a) de carreira: é uma modalidade pouco utilizada, em que se consideram aspectos como tempo de serviço, escolarização, merecimento ou distinção, dentre outros. “[...] tal modalidade, tendo em vista o dinamismo da prática educativa, reforça, na maioria dos casos, a manutenção da ingerência e do clientelismo no cotidiano escolar, além da exclusão da comunidade escolar” (BRASIL, 2004, p. 37).
- Diretor(a) indicado(a) por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos: essa modalidade consiste primeiramente na consulta à comunidade escolar, para indicação de possíveis nomes de dirigentes, todavia, posteriormente, cabe ao Executivo ou seu

---

<sup>26</sup> No item 2.2.1.1, referenciamos o programa - Pro-Conselho – desenvolvido pelo Ministério da Educação. Para mais detalhes, retornar ao item.

representante realizar a nomeação do(a) diretor(a) entre os nomes destacados e/ou submetê-los a uma fase seguinte, que consistirá em avaliações no que diz respeito à gestão da educação (BRASIL, 2004).

Diante de todas essas formas de escolha dos dirigentes escolares, o processo de eleição é considerado aquele que mais parece adequado aos pressupostos de uma gestão democrática. Entretanto, devemos considerar que a atribuição à eleição, por si só, não garante a democratização da gestão, tornando-se necessário incluir outras práticas a serem associadas para a democracia plena.

Para confirmar, Paro (2001) realizou uma pesquisa sobre o tema e constatou que, apesar do avanço que o processo de eleições para diretores(as) trouxe para a gestão democrática da escola, há algumas limitações. Dentre estas, o autor destaca que, apesar de o processo de eleição ter diminuído a influência dos agentes políticos na nomeação dos(as) diretores(as), isso não significa que o clientelismo tenha deixado de existir, como ele relata:

Por um lado, em alguns sistemas continuaram a existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor; por outro, as práticas clientelistas passaram a fazer parte também do interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato (PARO, 2001, p. 64).

Outra limitação encontrada é que, no interior da unidade escolar, ainda se depara com práticas tradicionalistas, autoritárias e com a falta de participação das comunidades local e escolar nas tomadas de decisões, que se supunham superadas com a eleição de diretores(as), visto que o diretor(a) não mais teria que se articular apenas com os interesses do Estado.

Nesse impasse, considerando-se que a eleição de diretores(as) é um caminho importante para o processo de democratização da escola, pois há o envolvimento da comunidade escolar e local nesse processo, Dourado (2001) acrescenta que o processo implica uma conquista sobre os destinos da gestão. Entretanto, o autor considera que a eleição não deve ser considerada como um fim, mas é preciso que, nesse processo, sejam incluídas outras práticas e instrumentos de maneira a favorecer o diálogo, a participação de todos(as) envolvidos(as) e a divisão de poder no processo de tomada de decisões. “Tudo dependerá do

jogo de forças envolvidas, que não é função, obviamente, apenas da eleição do diretor” (PARO, 2001, p. 78). Assim, o autor afirma:

a) a democratização do poder é fundamental, mas é insuficiente – o poder deve ser entendido como exercício; b) o processo de provimento ao cargo de diretor, a eleição, por exemplo, não pode reduzir-se à mera delegação de poderes ou à dimensão política do voto: diretor autoritário/democrático; e c) a rediscussão de novas perspectivas pedagógicas deve avaliar velhas questões: ingerência política (especificidade), avaliação, autonomia e financiamento. (DOURADO, 2001, p. 91)

Partindo desses apontamentos, “uma importante característica das eleições é que, como todo processo de democracia, a participação e o envolvimento das pessoas enquanto sujeitos na condução das ações é apenas uma possibilidade, não uma garantia” (PARO, 2001, p. 67). Dessa maneira, consideramos que a eleição é um importante mecanismo na busca por uma democracia na gestão escolar, mas sozinha não é suficiente.

Após esse breve percurso, com base nas legislações e, em especial, no referencial teórico trazido neste capítulo, percebemos que houve avanços na gestão escolar brasileira, principalmente no que diz respeito aos aparatos legais. Todavia, sabemos que, na prática, a gestão democrática, incluindo a escolha democrática dos dirigentes escolares, pouco tem se efetivado e os mecanismos coletivos para participação não têm surtido muito efeito. A partir da agora, nos dedicaremos a apresentar a metodologia utilizada nesta investigação, para em outro momento (capítulo 5) voltar com essa discussão em nossas análises de dados.

## 4 A METODOLOGIA UTILIZADA

*A palavra pensada, verdadeira, nos leva à ação,  
reflexão e resulta numa ação problematizadora.*  
(Paulo Freire, 2005)

Como foi possível observar ao longo deste trabalho, presenciamos, no presente século XXI, uma transição da sociedade industrial para a sociedade da informação (CASTELLS, 1994; FLECHA, 1997; AUBERT et al., 2008). Contudo, o que se tem notado é que, atualmente, a maioria das metodologias de investigação dominante surgiu antes da atual sociedade da informação, o que vem acarretando, na maioria das vezes, um olhar para as análises da realidade social pertencentes apenas à sociedade industrial (GONZÁLEZ; HOLFORD, 2010), assim, não correspondendo à realidade dos sujeitos pesquisados.

Nesse impasse, escolher uma determinada metodologia de pesquisa revela nitidamente, a maneira pela qual o(a) pesquisador(a) vivencia seu processo de investigação, bem como busca a análise de seus dados. Assim, cientes dessa importância, buscamos uma metodologia que contemplasse a melhor forma de se aproximar de uma determinada realidade, em que as pesquisadoras pudessem estar no mundo com os sujeitos da pesquisa, compreendendo, construindo/reconstruindo conhecimentos, de maneira que implicasse uma postura dialógica entre todos(as) as pessoas envolvidas com a pesquisa. Assim, estando também coerentes com o referencial teórico, buscamos escolher uma metodologia que abordasse todos esses pressupostos elencados: A Metodologia Comunicativa de Investigação<sup>27</sup>.

Tal metodologia foi elaborada pelo grupo Community of Researchers on Excellence for All (CREA/Universidade de Barcelona/Espanha), sendo utilizada em pesquisas desde a década de 1990 na Europa. A partir de 2002, ela vem sendo difundida no Brasil, pelo NIASE/UFSCar<sup>28</sup> (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) na Universidade Federal de São Carlos e por pesquisadores(as) formados(as) nesse centro, em diferentes partes

---

<sup>27</sup> É importante destacar que a produção do grupo de pesquisa CREA, que criou essa vertente metodológica comunicativa, vem se alterando desde o início de 2012, portanto, o livro central dessa vertente é denominado Metodologia Comunicativa Crítica (GÓMEZ et al, 2006), porém utilizaremos o termo Metodologia Comunicativa de Investigação, que vai ao encontro das produções mais atuais do CREA.

<sup>28</sup> Para saber mais a respeito do trabalho com esta metodologia no Brasil, consultar a página do NIASE <http://www.niase.ufscar.br/> (acessado em janeiro de 2017).

do Brasil<sup>29</sup>. Sua principal base teórica é a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e a ação dialógica de conhecimento de Freire. Para melhor compreensão de tal metodologia, nos embasaremos no estudo da obra de Gómez et al., (2006).

Dessa forma, este capítulo está composto da seguinte maneira: num primeiro item, apresentação da metodologia comunicativa de investigação e seus pressupostos teóricos; num segundo item, os processos de coleta, os instrumentos e a análise dos dados de tal metodologia, e, por fim, num terceiro, destacaremos o desenvolver da pesquisa (a escola investigada, sujeitos participantes e processo de investigação).

#### 4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Gómez et al (2006) apontam para o fato de que o século XXI está sendo demarcado por diversas concepções de sociedade, em que cada corrente de pensamento possui sua própria definição (Sociedade da Informação; Sociedade do Conhecimento; Sociedade do Risco). Contudo, nessa nova sociedade que estamos presenciando, o diálogo se constitui central, inerente e presente nas relações sociais, influenciando em todos os âmbitos, incluindo desde o econômico e político, até o pessoal, o familiar e o social.

Diante disso, pensando em metodologias que sejam capazes de dar respostas para a atual sociedade, a Metodologia Comunicativa de Investigação tem como foco a superação das desigualdades sociais, por meio de reflexões críticas e intersubjetivas<sup>30</sup>. Assim, basicamente, podemos dizer que a vertente Comunicativa de Investigação possui como foco, além do conhecimento científico, a superação das desigualdades sociais a partir da reflexão crítica e da intersubjetividade. Dessa maneira, de acordo com Flecha; Vargas e Davila (2004):

A Metodologia Comunicativa parte do pressuposto de que se devem incluir as vozes das minorias étnicas, promovendo sua participação em todo o processo de investigação e trabalhando em equipes de investigações multiculturais no diálogo igualitário com as pessoas e os grupos investigados. Desta forma, procede uma utilidade social concreta: a

---

<sup>29</sup> Essa metodologia vem sendo reconhecida por centros de investigações renomados no campo da pesquisa, como exemplo, a Universidade de Harvard.

<sup>30</sup> O projeto denominado INCLUD-ED (Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe) é um projeto de comissão Europeia, coordenado pelo CREA que conta com a participação de 14 países europeus. Esse projeto buscou analisar as estratégias educativas que contribuem para a coesão social e também aquelas que geram a exclusão, com o intuito de promover ações para melhorar as políticas sociais e educativas. A Metodologia Comunicativa Crítica é aplicada com êxito nas investigações do projeto (GONZALÉZ, G; PALOMAR, J, 2009).

transformação das desigualdades sociais (FLECHA; VARGAS; DAVILA, 2004, p. 24 - Tradução nossa).

Gómez et al (2006) reconhecem que essa orientação possui diversas contribuições do construtivismo, da etnometodologia, do interacionismo simbólico, da ação dialógica etc, mas acrescenta que esta metodologia apresenta seus próprios postulados e sua organização. Implica uma posição dialógica entre as pessoas, requerendo, assim, uma interação horizontal, centrando-se nas dimensões sociais que provocam a exclusão e a inclusão das pessoas<sup>31</sup>.

Assim, no que diz respeito à metodologia Comunicativa de Investigação, os autores fazem referência à existência de três dimensões-chave que serão a seguir descritas brevemente de acordo com as elaborações de Gómez et al (2006).

**Dimensão Ontológica:** (Referente à concepção de realidade social). A realidade natural existe no mundo externo independentemente dos sujeitos que a conhecem e atuam sobre ela, entretanto, a realidade social se constrói por meio das definições dadas pelos sujeitos mediante interações. Ou seja, os significados são construídos de maneira interativa, intersubjetiva, por meio de um consenso, possuindo como ponto-base o diálogo;

**Dimensão Epistemológica:** (Referente a como se conhece a realidade social). Centrada na intersubjetividade e no diálogo. Para se chegar a um consenso, nada é imposto, mas, sim, comunicativamente alcançado. Acredita que o conhecimento não é neutro e que tem a possibilidade de estar mediatizado pelo poder. A investigação deve sustentar-se em critérios que definam as pretensões de verdade, de moral e de veracidade. Assim, busca conhecer a realidade e também transformá-la, mediante a intersubjetividade, a reflexão e a autorreflexão.

**Dimensão Metodológica:** (Referente a como se procede quando se investiga e como se legitimam e se justificam os métodos e as técnicas que se utilizam para a investigação). Pretende não só compreender, explicar e descrever a realidade, mas também transformá-la. A equipe investigadora incorpora teorias e bases científicas que se complementam e que

---

<sup>31</sup> Gomez et al (2006) destacam quatro concepções teóricas diferentes: objetivista, construtivista, sócio- crítica e comunicativa crítica. Ressaltam também para a importância de se analisar, não somente, a própria concepção da metodologia comunicativa crítica, mas também as outras concepções teóricas. Entretanto, para este trabalho, focaremos apenas os postulados da Metodologia Comunicativa Crítica. Para uma melhor compreensão, ver Gómez, et al ( 2006).

contrastam com os conhecimentos e com as práticas de mundo da vida das pessoas investigadas. O objeto de estudo é construído por meio de interpretações e de reflexões das pessoas participantes. Possibilita que todas as pessoas sejam participantes e que possam transformar seus contextos, pois o clima é dialógico. Assim, se estabelece uma relação de confiança entre investigadores(as) e investigados(as).

Assim, podemos dizer, sobre a Metodologia Comunicativa de Investigação, que:

Ela é **ontologicamente** comunicativa, porque concebe a realidade como uma construção humana, que carrega significados construídos intersubjetivamente a partir da comunicação. Entendemos que ela é **epistemologicamente** dialógica, pois a realidade social é conhecida através do diálogo e da interação, e, por esses motivos, sua **metodologia** é comunicativa crítica, pois permite às pessoas investigadas participarem em pé de igualdade com as pessoas pesquisadoras, com o objetivo maior de transformação da realidade social (GIROTTI, 2011, p. 127).

Seu principal objetivo é a transformação da realidade social. As análises devem ser ampliadas e modificadas a partir da interação com as pessoas participantes. Ou seja, os participantes investigados também participam da interpretação, dos resultados e das conclusões das análises. Cabe destacar que o ponto-chave dessa metodologia é o entendimento de que todos(as) os(as) envolvidos(as) possuem capacidade de reflexão e autorreflexão, centrando-se nas dimensões sociais que provocam a exclusão e também naquelas que levam à inclusão.

Assim, sabendo que o objetivo maior dessa metodologia é não somente descrever e explicar a realidade, mas ir muito além, compreendendo e interpretando, com o objetivo de estudá-la para transformá-la, o(a) investigador(a), tendo maior clareza sobre os estudos e teorias científicas, complementa e compara seus estudos com os conhecimentos e o mundo de vida das pessoas participantes, de modo que seja vivenciado um plano comunicativo de igualdade. Cria-se uma situação de diálogo que possibilita uma comunicação entre investigadores e investigados, de maneira que possam dialogar sobre a comunidade científica e o mundo da vida, sem se apresentarem como superiores ou inferiores. Nessa relação dialógica, Freire salienta que:

[...] por questão de método jamais oriento diretamente minha atenção ao objeto que me desafia no processo de conhecimento. Pelo contrário, tomando distância epistemológica do objeto, faço minha aproximação cercado-o. “Tomar distância epistemológica” significa tomar o objeto em

nossas mãos para conhecê-lo; no cerco epistemológico, para melhor me apropriar da substantividade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser. (FREIRE, 2006, p. 74)

Nessa direção, Habermas (1987a) destaca que a realidade é vista como uma construção humana, sendo que tanto os sujeitos pesquisadores, como os sujeitos investigados, possuem a capacidade de refletir acerca da realidade em que estão inseridos, construindo seus significados, comunicativamente, mediante a interação, por meio de três mundos: objetivo, social e subjetivo.

Quando descrevemos um comportamento em termos de ação comunicativa, nossos próprios pressupostos ontológicos não são mais complexos que aqueles que atribuímos ao ator. A diferença entre o plano conceitual da coordenação lingüística da ação e o plano conceitual da interpretação que como observadores fazemos dessa ação, deixa de funcionar como filtro protetor, pois segundo os pressupostos do modelo comunicativo de ação, o agente dispõe de uma competência de interpretação de igual complexidade que a do observador. (HABERMAS, 1987a, p. 167)

Vale também destacar que, em uma metodologia comunicativa de investigação, nada é imposto como verdadeiro aos contextos investigados, pois se entende que, por meio do diálogo e da interação, estes conhecimentos serão construídos e compartilhados coletivamente, para que juntos transformem a realidade. E, para a transformação dessa realidade, deve haver um constante processo de ação e de reflexão.

Assim, a metodologia comunicativa de investigação implica um diálogo intersubjetivo, havendo uma inter-relação entre a teoria e a prática, sendo levados em consideração os diferentes argumentos e, não, a posição de poder. Assim, Flecha, Vargas e Davila (2004) destacam que:

Segundo Habermas (1999a, 1999b), em um diálogo as pretensões de validade são aquelas que se baseiam em argumentos e se valorizam em função dos mesmos e não da posição da pessoa que o emite. As pretensões de poder, no entanto, são aquelas que dependem da posição que a pessoa que as emite ocupa e não argumentos que ela traz (FLECHA; VARGAS; DAVILA, 2004, p. 24 – tradução nossa).

Ainda de acordo com Gómez et al, (2006), a Metodologia Comunicativa de Investigação concebe as análises da realidade sob dois primas: dos sistemas e de suas estruturas e do mundo da vida e da agência humana. Nessa perspectiva, Habermas (1987)

distingue sistema de mundo da vida<sup>32</sup>, acreditando que o mundo da vida é colonizado por sistemas. Giddens (2003) distingue sujeito de estrutura, acreditando que a agência humana é capaz de influenciar as estruturas, assim como as estruturas influenciam a agência humana. “Os atores sociais interpretam a realidade, suas próprias ações e suas consequências através da consciência prática (GÓMEZ, et al, 2006, p. 41).”

Nessa linha de raciocínio, a metodologia destacada recorre a alguns postulados para a busca da análise e da interpretação da realidade. Assim, de maneira bem sucinta, os postulados são todas as pessoas são capazes de transformar a realidade em que vivem, por meio de um constante processo de ação e de reflexão; todas as pessoas têm a capacidade de compreender e de se comunicar no mundo; todas as pessoas devem ser consideradas participantes ativamente da investigação e da transformação; a linguagem é considerada meio de diálogo e de entendimento entre todos os envolvidos; o contexto onde são produzidas as interações e a geração de conhecimento deve ser levado em consideração.

Dessa maneira, é importante entender que, após ser realizada a interpretação pelo(a) investigador(a), são apresentados aos sujeitos da pesquisa os resultados e estes possuem a liberdade para expressarem suas próprias reflexões, concordando ou não com os resultados da pesquisa e, juntos, utilizarem de argumentos para se chegar a um consenso e a um acordo intersubjetivo. Outra notoriedade dessa metodologia é que os resultados obtidos devem ser difundidos para além da comunidade científica, também para as instituições, para a comunidade e para a população participante.

## 4.2 PROCESSOS DE COLETA, INSTRUMENTOS E ANÁLISES DOS DADOS

Para uma melhor compreensão sobre como ocorreu o processo de investigação desta pesquisa, neste momento apresentaremos os processos de coleta, instrumentos e a maneira em que os dados foram analisados.

### 4.2.1 Processos de coleta de dados

---

<sup>32</sup> Habermas (1987) caracteriza como sistema as instituições e as organizações sociais baseadas no poder e no mundo da vida, como o mundo de cada pessoa, formado pela cultura, pelo modo de organização da vida e as relações interpessoais.

Segundo Gómez et al., (2006), a coleta de dados da Metodologia Comunicativa de Investigação pode utilizar técnicas, quantitativas ou qualitativas, dependendo do objeto de pesquisa. Para as técnicas quantitativas, se recorre aos seguintes instrumentos: testes; provas objetivas; escalas; questionários fechados e observação sistemática. Já quanto às técnicas qualitativas, se utiliza dos instrumentos: grupo de discussão; observação não sistemática; relatos de vida; análise documental etc. Entretanto, o mais importante é utilizar desses instrumentos com orientação comunicativa, que preze por um diálogo entre participantes e pesquisadores(as). Para uma melhor compreensão de como realizar uma orientação comunicativa, Gómez et al.; (ibid), salientam que esta orientação deve prezar por:

**Diálogo Intersubjetivo:** Deve basear-se na participação de todas as pessoas pertencentes à investigação, por meio de um diálogo intersubjetivo, com o objetivo de todos(as) entenderem a questão de estudo. Assim, é fundamental que haja diálogo entre ciência e sociedade para que ocorra a construção de novos conhecimentos.

**Pretensões de validade:** A Metodologia Comunicativa de Investigação prevê sempre um rigor ligado ao entendimento, tendo como meta o consenso. O que é levado em consideração são os melhores argumentos fundamentados em vez dos argumentos daqueles que possuem pretensões de poder.

**Compromisso:** Para garantir o rigor das investigações, busca-se o compromisso sempre com a verdade, sendo esta definida por meio do entendimento intersubjetivo. Deve haver rigor no compromisso com a construção de novos conhecimentos sobre a investigação.

Dessa forma, a seguir, destacaremos as técnicas utilizadas na presente pesquisa.

**Questionário comunicativo:** Em geral, a aplicação de questionário é caracterizada como uma técnica quantitativa. Entretanto, o diferencial para que esta se torne um questionário com orientação comunicativa é que, durante a aplicação, o(a) pesquisador(a) deve aplicá-lo dialogando sobre as respostas dadas com os sujeitos da pesquisa, confirmando ou refutando os dados.

**Relato Comunicativo:** Esta é uma das técnicas específicas da orientação Comunicativa. Tal instrumento não se trata somente de um relato da biografia de vida do(a) pesquisado(a). Pode ser caracterizado como um diálogo reflexivo entre pesquisador(a) e investigados(as), com pretensão de reflexão e interpretação. Além disso, interessa-nos o pensamento, a reflexão, a resolução de problemas, as formas de atuação dos participantes. Para isso, o(a) pesquisador(a) utiliza como recursos algumas questões pré-estruturadas para este diálogo, podendo haver flexibilização no que se refere à ordem das questões;

**Grupo de Discussão Comunicativo:** Também orientando na vertente comunicativa, tal instrumento pretende colocar em contato diferentes perspectivas, pontos de vista, experiências etc, tendo sempre como pilar o diálogo entre as partes. Para isso, é necessário que a pessoa investigadora se integre no grupo de discussão comunicativo de forma igual com os demais participantes.

**Observações Comunicativas:** O diferencial das observações comunicativas é que estas permitem conhecer a realidade social dos participantes e, além disso, tanto os sujeitos participantes quanto o(a) pesquisador(a) compartilham em igualdade as interpretações, os significados e as ações. Assim, a função de interpretação é tanto da pessoa que está investigando, quanto do sujeito participante da investigação. Entretanto, como papel do(a) pesquisador(a) é realizar a observação, este tem o dever de compartilhar os aspectos significantes encontrados, para que, juntos, possam interpretá-los.

#### 4.2.2 Instrumentos

No que se refere aos instrumentos de registro para a coleta das informações, foram utilizados diário de campo e gravador<sup>33</sup>. É importante salientar que, indo a caminho da perspectiva abordada, os participantes tiveram acesso a essas informações durante todo o percurso da pesquisa, podendo, assim, refletir, analisar, sugerir anotações e correções para que a pesquisa tivesse seus resultados mais precisos.

---

<sup>33</sup> Para todos os(as) participantes da pesquisa, foi entregue um termo de autorização para gravação de voz e de imagem, se encontrando como anexo neste trabalho.

### 4.2.3 Processo para análise dos dados

Gómez et al (ibid.) corroboram que o processo de análise é momento-chave para o processo de investigação. As análises devem ter por finalidade descrever, explicar, compreender, interpretar e/ou transformar a realidade social. Assim, para que isso ocorra, é necessário que a análise seja ampliada e modificada a partir da interação com os sujeitos participantes.

Diante disso, esse processo se organiza a partir de dimensões exclusoras (referente às barreiras que impedem a transformação) e transformadoras (referente às maneiras de superar as barreiras)<sup>34</sup>, também considerados específicos da metodologia Comunicativa Crítica. Fazendo referência à Gómez et al (2006):

As dimensões exclusoras são aquelas barreiras que algumas pessoas ou coletivos encontram e que lhes impede de incorporar-se a uma prática ou benefício social como, por exemplo, o mercado de trabalho, o sistema educativo, etc. Se não existem tais barreiras, essas práticas ou benefícios sociais estariam à disposição das pessoas ou coletivos excluídos. As dimensões transformadoras são as que contribuem para superar as barreiras que impedem a incorporação das pessoas e/ou coletivos excluídos às práticas ou benefícios sociais. (GOMÉZ et al., 2006, p. 95-96).

A título de exemplo, para uma melhor compreensão, seguidamente será demonstrada uma tabela de análise, em nível básico, extraída do livro de Gómez et al., (2006), sendo estabelecidas as seguintes categorias: educação e formação e cultura.

Tabela 1 - Nível básico de análise: categorias e dimensões exclusoras e transformadoras

	Educação e formação	Cultura
Dimensões exclusoras	1	2
Dimensões transformadoras	3	4

Fonte: Gómez et al., 2006, p. 103.

Partindo dessas considerações, existem algumas etapas que foram elaboradas a fim de facilitar a análise de uma metodologia Comunicativa de Investigação, que foram seguidas nesta dissertação, conforme descritos abaixo:

<sup>34</sup> Cabe salientar que a metodologia pressupõe níveis básicos, intermediários e amplos para a análise. Entretanto, a presente pesquisa será realizada em nível básico, com dimensões exclusoras e transformadoras, considerando rigorosidade no processo.

Transcrição: Todo o material obtido por meio das gravações é transcrito. Faz-se também a identificação desses materiais como uma referência por meio de códigos;

Codificação das informações: Nesse momento, são analisadas as palavras, as frases, os parágrafos, anotando-se o código correspondente, as dimensões exclusoras e as transformadoras contidas em cada parágrafo;

Descrição e interpretação da informação: São interpretadas as informações obtidas de acordo com as teorias sociais e educativas, juntamente com as correspondências e hipóteses do(a) pesquisador(a). Essa primeira análise deve ser apresentada aos participantes com o objetivo de analisarem em conjunto, de tirar dúvidas e aprofundar alguns aspectos que não foram inicialmente investigados, ou passados despercebidos pelo(a) pesquisador(a);

Resultados e conclusões: Após serem comparadas as interpretações com a visão dos participantes, são descritos os resultados obtidos, a fim de elaborar um texto final. Os resultados obtidos devem ser difundidos para além da comunidade científica, também para as instituições, para a comunidade e para a população.

É importante entender que, após ser realizada a interpretação pelo(a) investigador(a), são apresentados aos sujeitos da pesquisa os resultados e estes possuem a liberdade para expressar suas próprias reflexões, concordando ou não com os resultados da pesquisa, e juntos utilizam-se de argumentos para chegarem a um consenso e a um acordo intersubjetivo.

Após as interpretações conjuntas, o(a) pesquisador(a) elabora, ao final de seu trabalho, algumas recomendações ou indicações em prol de melhorias para o tema investigado. Essas recomendações são construídas a partir da própria análise em conjunto da pesquisa.

A seguir, nos dedicaremos a descrever a maneira por meio da qual desenvolvemos o processo de investigação.

#### 4.3 A ESCOLA INVESTIGADA, OS SUJEITOS PARTICIPANTES E O PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

Iniciamos esta pesquisa após o aceite pelo Comitê de Ética, no mês de maio de 2015, e, na sequência, apresentamos à Secretaria Municipal da Educação de Alfenas – MG o projeto

de pesquisa, pois, no município de Alfenas, todos os projetos que forem realizados nas escolas municipais precisam primeiramente passar pela Secretaria Municipal da Educação<sup>35</sup>.

Assim, durante todo o mês de junho de 2015, realizamos um mapeamento, por meio de questionário (apêndice), com as sete escolas, rurais e urbanas, do ensino fundamental I existentes no Município de Alfenas. O objetivo era identificar se as escolas possuíam Conselho Escolar, bem como identificar a frequência de realização, a quantidade de pessoas que participavam, quem eram essas pessoas e quais escolas desejavam participar da pesquisa, conforme descrito na introdução desta dissertação .

Em coerência com a metodologia deste trabalho, à medida que aplicávamos o questionário nas escolas, sendo este respondido pela gestora, conversávamos com ela para compreender melhor como se realizava o Conselho Escolar e também explicar um pouco sobre pesquisa, desejos, lutas e crenças: uma sociedade mais dialógica e menos desigual, cujo objetivo estava agora no desenvolvimento de uma gestão democrática dialógica<sup>36</sup>.

Contudo, é relevante fazer um parêntese para destacar que, durante a aplicação do questionário, todas as gestoras das escolas municipais do ensino fundamental I de Alfenas-MG nos disseram que foram nomeadas por indicação pelo governo municipal vigente.

Apesar disso, após a aplicação em todas as escolas, houve uma dificuldade: realizar a pesquisa somente no espaço destinado para reuniões do Conselho Escolar. Todas as escolas afirmaram realizar o Conselho Escolar, conhecido como colegiado, esporadicamente ou até mesmo semestralmente. De acordo com as diretoras, o motivo de realizarem poucas reuniões é que a verba destinada à educação municipal geralmente é administrada pela própria secretaria, ficando quase totalmente isentas as escolas de responsabilidades financeiras. Também foi relatado que as reuniões acontecem somente quando há a necessidade de utilizarem alguma verba, sendo esta conquistada por meio de festas realizadas pelas escolas.

Após esse primeiro impasse, ficamos ainda mais convictas da relevância de se pesquisar este tema, pois o Conselho Escolar, considerado por alguns autores como instância máxima para a participação e para a tomada de decisões da escola, quase não ocorria. Assim, chegamos à conclusão de que não seria possível realizar a coleta de dados apenas nos espaços

---

<sup>35</sup> No dia 27 de maio de 2015, a secretária da educação assinou o termo de anuência, possibilitando uma parceria entre a universidade e as escolas municipais do ensino Fundamental I de Alfenas – MG.

<sup>36</sup> Durante a aplicação do questionário, com a finalidade de prezar por uma orientação comunicativa, as pesquisadoras se pautavam nas três dimensões relatadas anteriormente: diálogo intersubjetivo, pretensões de validade e compromisso com a verdade.

destinados às Reuniões do Conselho Escolar, visto que estas quase não aconteciam, e que seria de extrema importância dialogar com todos(as) os setores de uma escola, incluindo a comunidade local.

Assim, quando apresentamos a questão da pesquisa para todas as escolas, durante o contato com as diretoras, alguns empecilhos para não participação da pesquisa foram elencados por elas. Esses empecilhos foram: as diretoras das escolas de zona rural alegaram que a maioria dos(as) professores(as) são de outro município, ficando inviável participar ativamente do projeto; outras escolas disseram já participarem de alguns projetos e para o ano de 2015 já estavam com muito trabalho; e uma outra disse que começaram a formar o Conselho Escolar este ano, não havendo nenhuma reunião até o momento e que os membros deste órgão era a mesma equipe que formava a Caixa Escolar, sem representantes da comunidade local.

Dessa maneira, seguindo o pressuposto da Metodologia Comunicativa de Investigação, deixamos que decidissem livremente se participariam ou não da pesquisa. Apenas uma escola apresentou interesse em participar da investigação e esteve disposta a ampliar a participação em formação na vertente dialógica, sendo a escola Caminhos do Saber<sup>37</sup>. A diretora já conhecia um pouco do referencial teórico e demonstrou grande interesse em participar da pesquisa e em buscar melhorias para a escola. Assim, para darmos continuidade a este item, será apresentada a escola investigada.

#### **4.3.1 Conhecendo a escola investigada**

De acordo com os escritos do Projeto Político Pedagógico da instituição, a escola Caminhos do Saber é uma escola municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental - Anos Iniciais -, composto por pessoas de classe média-baixa. Foi a primeira escola do bairro, iniciando seus trabalhos em 21 de fevereiro de 1986, então como uma escola Estadual. Após alguns anos, considerando-se o aumento da demanda, houve a necessidade da construção de um prédio maior para que atendesse aos anseios da população. O término dessa construção se deu em 1993 e, então, houve a mudança para a atual sede da escola. Em 1994, ocorreu a sua municipalização.

---

<sup>37</sup> Com a finalidade de manter anonimato, tanto o nome da escola, quanto o nome dos sujeitos participantes são fictícios e escolhidos por eles(as) mesmos(as).

O imóvel é amplo e apresenta condições adequadas de segurança, de salubridade, de iluminação, de saneamento e de higiene, sendo este espaço demarcado por 20 salas de aula; 1 sala de recursos; 1 sala para brinquedoteca; 1 sala de informática; 1 biblioteca, 1 recepção, 1 sala da direção; 1 sala da vice-direção; 1 sala de supervisão e/ou de coordenação, 1 sala de professores(as), além de instalações sanitárias para adultos e para crianças, espaço de recreação livre em área descoberta (área verde), espaço para refeitório, cozinha e quadra coberta e iluminada.

Atualmente, a escola possui 910 alunos matriculados, considerando-se os períodos da manhã e da tarde, e o quadro de profissionais consiste em 58 professores(a), sendo estes professores(as) regentes, professores(as) de apoio e professores(as) de biblioteca; 3 Auxiliares de Desenvolvimento Humano; 21 auxiliares de serviços gerais; 2 secretárias; 6 supervisoras, sendo que uma delas também exerce a função de orientadora; 2 vice-diretoras e 1 diretora.

Diante disso, após a compreensão do histórico, de seus aspectos físicos e da composição dos membros da escola Caminhos do Saber, a seguir serão relatados os sujeitos que compuseram diretamente o presente estudo.

#### **4.3.2 Os sujeitos participantes**

Conforme descrito, a pesquisa seria realizada com os sujeitos participantes do Conselho Escolar, pois, de acordo com a teoria, este órgão deve possuir membros de todos os setores da escola, incluindo a comunidade escolar, e, assim, seria possível dialogar com todos(as) os(as) representantes de cada setor. Entretanto, na escola Caminhos do Saber, as reuniões destinadas ao Conselho Escolar também não aconteciam com periodicidade<sup>38</sup>. Assim, pensando na importância de compreender o posicionamento e dialogar com todos(as) envolvidos(as), e também levando em consideração que a escola possui um grande número de funcionários(as) e de alunos(as), foi necessário realizar um recorte dos sujeitos participantes.

Dessa maneira, quanto a quem comporia diretamente o estudo, foi resolvido, levando-se em consideração as ideias da equipe gestora, optar por professoras, alunos(as) e familiares do terceiro ano do ensino fundamental I. Contudo, observando que ainda existia um número

---

<sup>38</sup> Destacamos para o fato de que a diretora foi nomeada para o cargo em meados do ano de 2014. Antes de seu provimento, de acordo com a ata do Conselho Escolar, a última reunião havia sido realizada em 2007. Posteriormente a sua chegada, ela havia realizado uma reunião em 2014 e uma em 2015. Para um melhor entendimento, a seguir detalharemos um pouco mais sobre essa questão.

expressivo de alunos(as) e familiares/responsáveis, pois havia 6 salas do terceiro ano do ensino fundamental I, resolvemos optar pelos alunos(as) representantes do grêmio estudantil e os familiares/responsáveis destes alunos(as). O motivo para se chegar a essa conclusão é que os(as) alunos(as) do período da tarde (pré-escola, 1º e 2º ano) não participavam do grêmio estudantil e os(as) alunos(as) do 4º e 5º ano já estavam quase saindo da escola. Assim, em comum acordo com todos(as) envolvidos(as), chegamos à conclusão de que os participantes seriam a Diretora; a equipe administrativa/pedagógica (Vice-diretoras, secretárias, orientadora, professora de apoio e supervisora); professoras do 3º ano do ensino fundamental; auxiliares de serviços gerais; alunos(as) do terceiro ano do 3º ano do ensino fundamental, representantes do grêmio estudantil<sup>39</sup> e familiares destes alunos(as).

#### **4.3.3 Apresentando a diretora Isa: “A educadora responsável última por garantir o funcionamento e administração da instituição” (In memoriam)**

Atualmente, tanto para a legislação e para os órgãos superiores do sistema, quanto para as pessoas do cotidiano escolar, o(a) diretor(a) é visto como responsável último pela escola (PARO, 2015, 2016). Dessa maneira, embora ainda não tenhamos apresentado os caminhos da coleta e das análises dos dados, consideramos importante apresentar a diretora da escola, pois foi por meio dela que ocorreu a entrada, de nós, pesquisadoras, na escola, e a todo o momento dialogamos com ela sobre o percurso da pesquisa, pois, conforme descrito anteriormente, ela é considerada como aquela que coordena o trabalho de professores-alunos-membros da equipe escolar<sup>40</sup>.

Isa, mulher de 52 anos, mãe de dois filhos adolescentes, casada, formada em técnica em contabilidade, ciências contábeis e pedagogia. Foi gestora da escola Caminhos do Saber, tutora do curso de Especialização em Teorias e Práticas da Unifal - MG e, acima de tudo, educadora. Infelizmente, por motivos de saúde, Isa veio a falecer no dia 11 de agosto de 2016. Isa possuiu uma história emocionante e de superação, que aqui compartilhou.

Veio de uma família de classe baixa, família grande, com sete irmãos; o pai era policial e a mãe, dona de casa e costureira. Na escola, possuiu uma infância sofrida, passando por toda segregação que existia entre filhos de ricos e filhos de pobres, além da discriminação,

---

<sup>39</sup> Cada sala possuía quatro representantes do grêmio estudantil.

<sup>40</sup> Todas as informações que serão apresentadas a seguir foram elaboradas a partir de uma leitura exaustiva do relato comunicativo realizado com a diretora. O relato se realizou no dia 18 de agosto de 2015.

por parte dos(as) alunos(as) e dos servidores(as) da escola, por ser filha de policial. O mais agravante diz respeito à sua visão, pois, desde criança, possuía uma elevada deficiência visual e não tinha conhecimento disso. Ela relatou que até a 5ª série, o que equivale atualmente ao 6º ano, sua trajetória escolar foi um desastre. Assim, ela disse:

Na questão da escola, eu não enxergava o quadro e só fui descobrir que eu tinha problema de vista com quase dez anos de idade. Eu fui reprovada na segunda série porque eu não conseguia ler, eu não enxergava, mas a família era pobre e não tinha como levar ao oftalmologista (...). Quando fui fazer a consulta de vista, eu já estava no que equivale hoje ao sexto ano e aí foi quando eu descobri o mundo. Porque antes eu chegava à sala de aula, não tinha muito encantamento com a escola, porque eu não enxergava e não aprendia (...). Quando eu fiz o exame, a minha primeira consulta de vista, eu tinha 9,75 graus de miopia (risos). (RELATO COMUNICATIVO – 18/08/2015)

Com relação ao trabalho, desde pequena, precisou trabalhar para ajudar financeiramente sua família, começando aos sete anos de idade, na roça, enchendo saquinhos de terra para fazer mudas de café. Com doze anos, conseguindo uma autorização, começou a trabalhar como auxiliar de escritório, chegando à gerência desse escritório. Depois, trabalhou numa fundação educacional e num curso técnico como professora, mas sentia certa dificuldade com relação à didática de suas aulas, pois o curso que havia feito era bacharelado. Então, identificando essa dificuldade, resolveu fazer um curso voltado para a formação pedagógica, contribuindo para sua carreira docente. Em 2002, resolveu parar de ministrar aulas e começou a trabalhar numa associação comercial, como gerente.

Entretanto, sempre teve vontade de trabalhar com crianças, devido ao que passou na sua infância, por sua deficiência visual. *“Eu sempre tive uma vontade muito grande de trabalhar com criança, quando eu recebia um aluno, às vezes, eu percebia que a dificuldade do aluno, não era uma dificuldade adquirida no ensino superior, mas uma dificuldade que vinha carregando desde a infância”* (RELATO COMUNICATIVO – 18/08/2015).

Ela ainda relatou que o que realmente a levou a buscar trabalhar com crianças, foi quando teve seu primeiro filho. Como trabalhava o dia todo, seu filho ficava com uma babá, todavia ela notou uma mudança de comportamento repentina da criança, e, foi então, que descobriu que a babá estava maltratando seu filho, castigando-o fisicamente. A partir daí, surgiu uma vontade de trabalhar com crianças, foi então que resolveu fazer o curso de pedagogia. *“Seu eu fazer pedagogia eu tenho certeza que eu vou fazer alguma coisa diferente, dentro da sala, com os meus alunos”* (Relato Comunicativo – 18/08/2015).

Isa contou que seu primeiro contato com a sala de aula, numa escola, foi horrível, foi mal recebida por todos(as) da escola, pois não teve ninguém para recebê-la e para explicar como deveria seria o trabalho<sup>41</sup>.

Quando eu cheguei lá, recém-formada, nunca havia trabalhado com criança, falaram assim para mim: Você vai reto, vira, tem duas salas. Você vai ficar nas duas salas, enquanto você está numa sala, a ADH estará olhando a outra turma, aí você faz a parte pedagógica com as crianças e ela faz a parte da recreação, depois vocês invertem. Haviam 35 crianças em cada sala, com idade de três anos (*Relato comunicativo – 18/08/2015*).

Mas, apesar dessa dificuldade, em que Isa não sabia nem mesmo qual era o trabalho pedagógico que a escola queria que ela realizasse, ela não desistiu. Num certo momento, chegando a seu limite, foi até à Secretaria da Educação do município de Alfenas e relatou o acontecido. Então, na secretaria, fizeram um reajuste de funcionários, e Isa começou trabalhar na escola Caminhos do Saber, como professora, no ano de 2012.

Quando chegou à escola Caminhos do Saber, foi outra a recepção. A diretora e a supervisora lhe acolheram e explicaram sobre a escola e sobre o planejamento de sua nova sala. Foi então que Isa, se envolvendo e aprendendo bastante, teve seu trabalho reconhecido. Possuía grande preocupação com as crianças que tinham dificuldade de aprendizagem. “*Eu comecei a perceber que tinha muita criança com dificuldade de aprendizagem e fui solicitando para que essas crianças fossem encaminhadas para fazer avaliações*” (*RELATO COMUNICATIVO – 18/08/2015*). Durante os anos de 2012 a 2013 e meados de 2014, trabalhou como professora.

Quanto à transferência para o cargo de gestora, ela relatou: “*Eu sempre tive muita habilidade para parte de gestão (...)*” (*RELATO COMUNICATIVO – 18/08/2015*), como pode ser identificado nos seus trabalhos anteriores<sup>42</sup>. Em meados de 2014, Isa foi convidada pela secretaria da educação para assumir o cargo como gestora. No dia 18 de agosto de 2014, assumiu o cargo de diretora da escola Caminhos do Saber.

Considerava ser um trabalho difícil e argumentava que a escola era muito grande. Desde que assumiu o cargo, Isa havia realizado algumas mudanças na estrutura da escola:

---

<sup>41</sup> Depois de um tempo, Isa descobriu que a equipe da escola a tratou dessa forma, pois, como ela era concursada, tirou a vaga de uma contratada que era querida pelos sujeitos da escola.

<sup>42</sup> Há uma grande diferença entre administração escolar e administração empresarial, visto que o primeiro tem como objetivo formar personalidades humanas, apropriadoras de sua cultura. Já na administração empresarial o objetivo será sempre o lucro (PARO, 2016b), Isa relata que sua vocação sempre foi administrar e estava sempre aberta para aprender mais.

readequações de espaços na escola para a redução de gastos; criação do Grêmio Estudantil; reforma da escola com verbas de festas; salas reorganizadas, dentre elas a sala da diretoria: “*Eu falo que se alguém tem que apanhar aqui, o primeiro é quem está lá na ponta, o funcionário é o último, a responsabilidade é tudo do gestor e aí eu decidi trazer a sala aqui para frente e todos ficaram espantados*” (RELATO COMUNICATIVO – 18/08/2015); também abriu portas para estagiários e para parcerias com universidades<sup>43</sup>.

A educadora Isa tinha consciência de que muita coisa precisava ser melhorada, tanto na estrutura da escola, na gestão, quanto nas relações interpessoais. Assim, ela relatava que buscava de diferentes maneiras, até mesmo em parceria com a universidade, uma escola democrática. “*Minhas expectativas enquanto gestora era modificar o mundo (risos), mas agora eu já vi que eu tenho que ir devagar, mas não parar, eu tenho um objetivo e eu sei qual é esse objetivo. Você não pode desanimar!*” (RELATO COMUNICATIVO – 18/08/2015).

Agora, conhecendo um pouco mais sobre a diretora da escola (In Memoriam), será abordado como se deu o processo da investigação e as técnicas utilizadas com os(as) representantes dos segmentos da comunidade escolar e da comunidade local da escola Caminhos do Saber.

#### **4.3.4 O percurso da investigação e as técnicas de coleta realizadas na escola Caminhos do Saber**

A partir do segundo semestre de 2015, começamos a realizar o processo de coleta dos dados. A partir de então, começamos a frequentar/observar semanalmente a rotina da escola, nos colocando à disposição para contribuir no que fosse preciso. Durante todo instante, como pesquisadoras, sempre voltávamos o olhar para a questão da pesquisa.

De acordo com a Metodologia Comunicativa de Investigação, essa técnica é denominada *observações comunicativas*. O grande diferencial é que, durante essas observações, nós e a gestora dialogávamos sobre o ocorrido, possuindo liberdade, de ambas as partes, para colocar pontos de vista, até mesmo diferentes, mas sempre embasados em argumentos. Confessamos que trabalhar com essa metodologia é um grande desafio, pois a todo o momento era necessário estabelecer o diálogo, pautado em argumentos.

---

<sup>43</sup> Cabe destacar que todas essas mudanças relatadas serão descritas a seguir, no capítulo de análise dos dados.

Essas observações ocorreram durante todo o segundo semestre de 2015. Durante quase todos os momentos, acompanhamos o processo de gestão da diretora, em toda sua rotina. Participávamos das tomadas de decisões que ela efetuava; reuniões com supervisoras para tratar de assuntos pedagógicos; diálogos com professoras, quando ocorria alguma eventualidade; conversa com as famílias que vinham retratar sobre os(as) alunos(as); diálogos com os(a) alunos(as) por dificuldades no comportamento ou até mesmo para elogios; recreio, enfim, toda sua rotina diária.

Entretanto, em meados de outubro, Isa precisou se ausentar da escola por motivos de saúde. Durante sua ausência, conforme acordado com as vice-diretoras, ficamos realizando as observações comunicativas com os demais segmentos da Comunidade Escolar. Essas observações foram muito importantes para que a comunidade escolar criasse confiança no nosso trabalho, como pesquisadoras e, acima de tudo, enquanto seres humanos. Assim, não somente observávamos o que eles(as) faziam, mas, em alguns momentos, pudemos contribuir auxiliando na entrega do alimento no refeitório; ajudando a olhar o recreio; participando e opinando em reuniões; trabalhando na construção de cartuchos para festa comemorativa, dentre outros. Cabe destacar que, todos os dias, ao chegarmos da escola, escrevíamos num diário de campo o que ocorrera e levávamos no outro dia as observações contempladas para os sujeitos da pesquisa.

Além das observações comunicativas, realizamos com a gestora dois *relatos comunicativos*, que consistem num diálogo reflexivo entre as pesquisadoras e investigados(as), com pretensão de reflexão e de interpretação.

O primeiro relato ocorreu no dia 18 em agosto de 2015, e o intuito era que Isa retratasse sobre sua vida cotidiana, lembrando momentos importantes na sua vida, que fizeram com que chegasse a ser educadora. Nosso encontro foi realizado na sua própria sala, e a impressão que tivemos é que ela já nos conhecia há muito tempo, contou todas as suas angústias, sofrimentos, alegrias, dificuldades de trabalhos e também conquistas neste espaço. A conversa durou cerca de duas horas e meia; às vezes, precisava parar para atender às necessidades da escola, mas isso não foi empecilho para que o relato prosseguisse.

Para esse relato, foram elaboradas algumas temáticas, para que servissem de orientação no decorrer da fala de Isa. Destacamos que esse relato foi entregue quinze minutos antes para que ela pudesse se familiarizar com as temáticas orientadoras. Os temas foram:

- a) Trajetória de vida;

- b) Trajetória escolar;
- c) Ingresso na carreira docente;
- d) Início da carreira na escola Caminhos do Saber;
- e) Seu trabalho na escola Caminhos do Saber;
- f) Relação entre todos(as) envolvidos(as) com a escola;
- g) Expectativas como gestora;
- h) Participação da comunidade escolar e local;
- i) A gestão democrática na escola Caminhos do Saber.

Como última técnica utilizada, o *grupo de discussão comunicativo*, também específico da Metodologia Comunicativa de Investigação, foi realizado com todos os demais segmentos da escola, os quais foram organizados da seguinte maneira: professoras; alunos(as); auxiliares de serviços gerais; administrativo; famílias e a gestora<sup>44</sup>. O objetivo do grupo de discussão comunicativo, como exposto por Gómez et al., (2006), é colocar em contato diferentes perspectivas, pontos de vista, experiências etc, tendo sempre como pilar o diálogo entre as partes. Além disso, todos os grupos foram realizados na própria escola, pois a metodologia prevê que o lugar da realização deve ser no contexto natural dos participantes. Em busca de uma melhor compreensão, será destacada, de maneira sucinta, a maneira que ocorreu cada grupo de discussão comunicativo<sup>45</sup>.

*Grupo de discussão comunicativo com os(as) alunos(as):* Conforme descrito, os(as) alunos(as) são os representantes do grêmio estudantil, do 3º ano do ensino fundamental<sup>46</sup>. O grupo foi realizado na escola, numa sala de aula que estava vazia, no próprio horário de aula e foi dividido em dois dias, para que esses alunos(as) não perdessem muito os conteúdos trabalhados na sala de aula. Cada encontro teve duração de uma hora e havia dezesseis alunos(as) presentes.

---

<sup>44</sup> Utilizamos a mesma temática orientadora para todos os segmentos da escola, entretanto apenas será considerado para a gestora um relato comunicativo, visto que foi realizado somente com ela;

<sup>45</sup> Ressaltamos que foi entregue para todos(as) o termo de consentimento livre e esclarecido e a autorização para gravação de voz e imagem (documentos em anexo).

<sup>46</sup> Como são menores de idade, antes de realizar o grupo, reuni com os(as) alunos(as) e expliquei sobre a pesquisa, perguntando se eles(as) queriam participar. E, após a conversa, entreguei o termo de consentimento para que os(as) responsáveis assinassem.

*Grupo de discussão com auxiliares de serviços gerais:* Realizado na escola, na sala de professores(as), no horário de trabalho dos sujeitos da pesquisa. Dividimos em dois encontros, com duração de trinta minutos cada, havendo onze auxiliares de serviços gerais.

*Grupo de discussão comunicativo com o administrativo:* Realizado na escola, na sala das supervisoras, no horário de trabalho dos sujeitos da pesquisa. Dividimos em dois encontros, o primeiro com duração de quarenta e cinco minutos e o segundo com duração de trinta minutos. Para o segmento do administrativo, consideramos os seguintes sujeitos: membros da secretaria, supervisoras, orientadora, professora de apoio/eventual e vice-diretora, com sete participantes.

*Grupo de discussão comunicativo com as professoras:* Realizado na escola, numa sala de aula, no horário de reunião de módulo das professoras do terceiro ano do ensino fundamental. Dividimos em dois encontros, o primeiro com duração de vinte e três minutos e o segundo com duração de quarenta minutos, havendo sete professoras.

*Grupo de discussão comunicativo com as famílias:* Realizado na escola, numa sala de aula, no período da manhã<sup>47</sup>. Foi entregue um convite para um café participativo: dialogando sobre a gestão democrática (em anexo), para todos os familiares pelos(as) alunos(as), representantes do grêmio estudantil, do terceiro ano do ensino fundamental. Além do convite, entregue pelas crianças, também telefonamos para cada responsável, com o intuito de explicarmos possíveis dúvidas e de ressaltarmos que a participação deles(as) era de extrema importância para o entendimento de como ocorria a participação da comunidade na tomada de decisões da escola. O encontro<sup>48</sup> teve duração de duas horas e estavam presentes oito familiares.

*Relato comunicativo com a gestora:* Realizado na escola, na sala da diretoria. O encontro teve duração de duas horas, sendo realizado entre pesquisadoras e gestora.

Para todos os grupos/relato elencados anteriormente, foi realizado um procedimento padrão, um roteiro das mesmas questões orientadoras. O objetivo principal de usar as mesmas questões era o de dialogar com todos(as) os agentes responsáveis pela escola, os possíveis espaços para tomada de decisões, compreendendo os limites e as possibilidades para essa participação. Além disso, buscamos compreender o pensamento de cada um(a), para que todos(as) pudessem expor opiniões e argumentos, sendo ouvidos e respeitados.

---

<sup>47</sup> Escolhemos o horário da manhã, como uma estratégia para os pais participarem, pois, assim, o(a) responsável pelo(a) aluno(a) o(a) levava à escola e aproveitava para ficar no grupo.

<sup>48</sup> Também pensando em propiciar um ambiente acolhedor, de maneira que dialogássemos de igual para igual, foi montada uma mesa de café, para que, antes de começarmos, pudséssemos nos conhecer melhor.

Assim, inicialmente, explicávamos qual era o objetivo do encontro, relatávamos um pouco sobre a pesquisa e a técnica (grupo de discussão comunicativo) da Metodologia Comunicativa de Investigação, que iria ser utilizada. A seguir, foi entregue para cada sujeito da pesquisa um excerto (em anexo), retirado do livro “Pedagogia da Esperança”, do autor Paulo Freire.

No excerto, o autor, Paulo Freire, comenta uma visita que realizou a um grupo de camponeses de um assentamento da reforma agrária. Nesse assentamento, funcionavam “círculos de cultura”, e Freire sentiu um forte desejo de tentar um diálogo com esses camponeses. Entretanto, ele relata que, após alguns instantes, houve um silêncio desconcertante. Após esse silêncio, um dos camponeses disse que quem podia falar era Freire, pois ele sabia sobre as coisas, os camponeses, não. Assim, Freire propôs um jogo, que consistia em cada um perguntar algo ao outro, de acordo com o mundo (profissão) em que se encontra inserido. Após o jogo finalizado, houve um empate entre eles, chegando dez a dez e Freire, ao despedir deles, fez uma sugestão:

Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto (FREIRE, 1997, p. 48-49).

Assim terminava o excerto. O objetivo era que, ao lerem esse excerto, compreendessem que o grupo de discussão comunicativo deveria consistir num diálogo vivo, do qual participaríamos de igual para igual e todos(as) poderiam expor argumentos e opiniões, sabendo que seriam ouvidos e respeitados. Acreditávamos que eles(as) sabiam de muitas coisas e nós, pesquisadoras, também sabíamos. Assim, nesse espaço, deveria ocorrer uma troca de conhecimentos, partindo sempre de um diálogo intersubjetivo, com pretensões de validade e de compromisso com a verdade.

Dessa maneira, seguidamente, foram apresentadas as questões que deveriam ser orientadoras para a realização do grupo de discussão comunicativo, divididas por temáticas<sup>49</sup>, existentes na escola, que facilitam a participação da comunidade local e escolar na tomada de decisões, a saber:

---

<sup>49</sup> Dentro de cada temática, preparamos algumas questões para compreendermos melhor como ocorre esse processo (Todas as questões orientadoras se encontram em anexo).

- a) Conselho Escolar;
- b) Grêmio Estudantil;
- c) Escolha dos dirigentes;
- d) Associação de pais e mestres;
- e) Conselho de classe;
- f) Projeto Político Pedagógico/Regimento Escolar;
- g) Participação da comunidade local e escolar em espaços informais<sup>50</sup>;
- h) Direcionamento da gestão de recursos.

Depois de compreendido como foram utilizadas as técnicas para coleta dos dados, será descrito o procedimento utilizado para realizar a análise das observações comunicativas, dos relatos comunicativos e dos grupos de discussões comunicativo, durante o qual, foram seguidos os seguintes passos:

- a) Gravação do relato comunicativo/grupo de discussão comunicativo;
- b) Transcrições das gravações, realizada pela pesquisadora;
- c) Audição, conferência e correção das transcrições;
- d) Atribuições de nomes fictícios para todos os(as) participantes da pesquisa;
- e) Leitura exaustiva dos dados transcritos e do diário de campo pela pesquisadora;
- f) Identificação das temáticas a partir do roteiro de orientação;
- g) A partir das temáticas identificadas, discernimento das falas transformadoras (T), exclusoras (E) e recomendações (R);
- h) Elaboração de seis tabelas (elementos transformadores e excludores), separadas pelos seis grupos envolvidos, sendo esta tabela diferenciada por cores de acordo com cada temática e, para cada elemento da tabela, a citação literal retirada das transcrições ou diário de campo;
- i) Identificação dos elementos que se repetem e se diferenciam nas tabelas;
- j) Reorganização das tabelas, sendo identificadas por quatro grandes temáticas;
- k) Apresentação das tabelas e recomendações analisadas para todos(as) os(as) participantes da pesquisa;

---

<sup>50</sup> Conceituamos por espaços informais, o que Paro (2016) se refere “as que dizem respeito a iniciativas que estimulem e facilitem, por outras vias, o maior envolvimento de alunos, professores e pais nas atividades escolares” (PARO, 2016, p. 20).

1) Elaboração das tabelas finais.

Fazendo menção ao décimo primeiro passo realizado, de acordo com a metodologia utilizada, a análise final é feita intersubjetivamente. Isso quer dizer que ocorre numa parceria entre pesquisadoras e participantes. Durante todo o período de investigação, enquanto a pesquisa estava no momento de transcrições e de análises prévias, apresentávamos para os segmentos representativos, especialmente para a diretora da escola, os resultados encontrados, e, por este motivo, alguns elementos foram sendo transformados. Após a finalização da coleta de dados, das transcrições e de uma análise mais rigorosa, no segundo semestre de dois mil e dezesseis, realizamos a devolutiva para todos(as) os(as) participantes da pesquisa<sup>51</sup>, com o intuito de que a análise final fosse feita juntamente com os(as) participantes. Nesse momento, ao dialogarmos com os segmentos representativos, pudemos confirmar aquilo que havíamos analisado e acrescentar outras coisas que não havíamos enfatizado e que eles(as) disseram ser de grande relevância. Nenhum(a) participante solicitou que se alterasse o modo de escrita ou se retirassem falas.

Outra notoriedade é que, durante a análise dos dados, foram identificadas algumas recomendações/indicações para que ocorresse a ampliação do espaço de participação da comunidade local e da comunidade escolar na tomada de decisões da escola. Assim, essa lista foi elaborada pelas pesquisadoras, a partir das recomendações/indicações explícitas pelos(as) participantes da pesquisa e descritas nas considerações finais desta dissertação.

Diante desse exposto, para finalizar, apresentaremos uma tabela referente às técnicas trabalhadas ao longo desta investigação.

Tabela 2 - Panorama geral das técnicas utilizadas na investigação

(continua)			
<b>TÉCNICA</b>	<b>QUANT.</b>	<b>TÉCNICA DE VALIDAÇÃO</b>	<b>TÉCNICA DE ANÁLISE</b>
<b>Questionários Comunicativos</b>	7	-Diálogo intersubjetivo; -Pretensão de validade; -Compromisso com a verdade.	Análise básica: -Dimensão transformadora; -Dimensão exclusora.

<sup>51</sup> O motivo de termos realizado a devolutiva somente no segundo semestre de dois mil e dezesseis é que, conforme já exposto, a diretora havia se ausentado da escola, por motivos de saúde. Assim, considerando a relevância de ela participar da devolutiva desta pesquisa, resolvemos esperar até sua volta. Contudo, infelizmente, ela veio a falecer em agosto de 2016.

Tabela 2 - Panorama geral das técnicas utilizadas na investigação

			(conclusão)
<b>TÉCNICA</b>	<b>QUANT.</b>	<b>TÉCNICA DE VALIDAÇÃO</b>	<b>TÉCNICA DE ANÁLISE</b>
<b>Relatos Comunicativos com a gestora</b>	2	-Diálogo intersubjetivo; -Pretensão de validade; -Compromisso com a verdade.	Análise básica: -Dimensão transformadora; -Dimensão exclusiva.
<b>Grupo de discussão comunicativo com professoras</b>	2	-Diálogo intersubjetivo; -Pretensão de validade; -Compromisso com a verdade.	Análise básica: -Dimensão transformadora; -Dimensão exclusiva.
<b>Grupo de discussão comunicativo com administrativo</b>	2	-Diálogo intersubjetivo; -Pretensão de validade; -Compromisso com a verdade.	Análise básica: -Dimensão transformadora; -Dimensão exclusiva.
<b>Grupo de discussão comunicativo com auxiliares de serviços gerais</b>	2	-Diálogo intersubjetivo; -Pretensão de validade; -Compromisso com a verdade.	Análise básica: -Dimensão transformadora; -Dimensão exclusiva.
<b>Grupo de discussão comunicativo com famílias</b>	1	-Diálogo intersubjetivo; -Pretensão de validade; -Compromisso com a verdade.	Análise básica: -Dimensão transformadora; -Dimensão exclusiva.
<b>Total Geral</b>	<b>44</b>		

Fonte: Das autoras.

Nesse sentido, no próximo capítulo, serão apresentadas as análises decorrentes da coleta de dados com os sujeitos da pesquisa, buscando identificar os elementos transformadores e os excludores encontrados.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*  
(Paulo Freire, 1992)

Na busca por analisar a participação das comunidades escolar e local na escola Caminhos do Saber, a fim de verificar se ela ocorre de forma dialógica, tínhamos consciência de quão grande seria nossa caminhada, pois haveria a necessidade de realizar a pesquisa com todos(as) os(as) envolvidos(as) nesse processo, uma vez que partíamos do pressuposto de que só seria possível realizar esta compreensão a partir do momento em que dialogássemos com todos os segmentos<sup>52</sup>.

Dessa maneira, nos propomos a apresentar, neste capítulo, os dados analisados com os sujeitos representantes de cada segmento. As análises foram realizadas a partir das observações comunicativas (diário de campo), dos relatos comunicativos e dos grupos de discussão comunicativo, orientado pela vertente Comunicativa (GÓMEZ et al., 2006).

É importante destacar que elaboramos as categorias de análise baseando-nos naquilo que Paro (2016a) afirma que é necessário para ampliar a participação dos sujeitos na escola, como por exemplo a escolha democrática dos dirigentes escolares e a implantação de mecanismos coletivos para a participação das Comunidades (Conselho de escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil e Conselho de classe, além de incluirmos outras categorias para adequar ao objetivo da pesquisa). Assim, ao trazermos tais categorias, na tentativa de responder nossa questão primeira, identificamos quais os elementos transformadores e quais os excludores que facilitam ou que impedem a participação da comunidade local e escolar em um sentido freireano, assim como previsto por nosso referencial Metodológico Comunicativo.

Assim, baseadas em uma vertente Metodológica Comunicativa buscamos entender: Quais os elementos que favorecem e quais os elementos que dificultam a **escolha**

---

<sup>52</sup> É importante considerar, conforme já destacado, que inicialmente a pesquisa seria realizada somente em um dos mecanismos coletivos de participação (Conselho Escolar), pois por meio deste órgão seria possível dialogar com todos os segmentos representativos da escola, entretanto, devido ao fato de a escola não executar com frequência suas reuniões, além de não possuir todos os(as) representantes envolvidos(as) com a escola, houve a necessidade de investigar cada segmento.

**democrática dos dirigentes e a gestão da diretora;** quais os elementos que favorecem e quais os elementos que dificultam a **implementação de espaços coletivos para participação das Comunidades Local e Escolar;** quais os elementos que favorecem e quais os elementos que dificultam **o envolvimento e a participação das Comunidades Local e Escolar** e quais os elementos que favorecem e quais os elementos que dificultam a **elaboração/consolidação de documentos escolares pelas comunidades Local e Escolar.**

Faz-se notório ressaltar a maneira pela qual as categorias foram determinadas. Inicialmente, após a leitura exaustiva dos dados transcritos de cada segmento e do diário de campo, buscamos identificar as principais temáticas, sendo estas: participação da Comunidade Escolar; participação da Comunidade Local; conselho escolar; associação de pais e mestres; conselho de classe; grêmio estudantil; escolha da diretora; posicionamento da diretora; projeto político pedagógico e regimento escolar; compreensão sobre o conceito de diálogo; datas de reuniões e recursos pedagógicos/financeiros, distinguindo-as em elementos transformadores e excludores. Assim, foram elaboradas seis tabelas, cada uma para cada segmento representativo (famílias, diretora, auxiliares de serviços gerais, equipe administrativa/pedagógica, professoras e alunos(as)). Cada tabela continha as diferentes temáticas e estas foram diferenciadas por cores. Também, para cada elemento da tabela, foi separada uma citação literal retirada das transcrições.

Para finalizar, após essa diferenciação foram reorganizados os elementos em quatro grandes categorias. Para cada categoria, foi elaborada uma tabela que contém subcategorias e, para cada subcategoria, foram elencados os elementos transformadores e excludores que foram encontrados no decorrer da pesquisa. Cabe, ainda, salientar que alguns dos elementos excludores foram sendo transformados durante a pesquisa e, para uma melhor compreensão destes elementos transformados, elaboramos uma terceira coluna. Assim, no sentido de não apenas apresentar a decomposição dos dados, realizamos também sua recomposição embasada teoricamente. Dito de outra maneira, buscamos realizar a análise, apresentando os elementos observados, além de apresentar o que os teóricos que seguem a vertente da gestão democrática e dialógica refletem sobre cada questão.

## 5.1 ESCOLHA DEMOCRÁTICA DOS DIRIGENTES E A GESTÃO DA DIRETORA

Tabela 3 - síntese dos elementos que favorecem e elementos que dificultam a **escolha democrática dos dirigentes e a gestão da diretora**

Elementos transformadores	Elementos excludores
<i>Escolha da diretora</i>	
1. Compreensão sobre como deva ser a escolha democrática dos dirigentes pelos representantes das Comunidades Local e Escolar;	1. Nomeação pura e simples pelo poder executivo.
2. Diretora membro das comunidades: local e escolar.	
<i>Gestão da diretora</i>	
1. Partilha da tomada de decisões com a comunidade escolar;	1. Escolha dos profissionais, levando em consideração a afinidade.
2. Consciência sobre a importância do diálogo com a comunidade escolar/famílias;	
3. Utilização de recursos tecnológicos para comunicação;	
4. Registro dos acontecimentos em atas;	
6. Atuação em aspectos administrativos, financeiros, pedagógicos e culturais.	

Fonte: Das autoras.

### *Escolha da diretora: Elementos transformadores e excludores*

Elencar a subcategoria *escolha da diretora* logo no começo da análise foi proposital, pois foi o segundo grande obstáculo encontrado no processo de coleta dos dados. O primeiro grande obstáculo foi o fato de que todas as escolas municipais do ensino fundamental I do município de Alfenas realizam as reuniões do órgão (Conselho Escolar) semestral ou esporadicamente, conforme abordado. Assim, no momento em que foram efetuadas as entrevistas comunicativas com as diretoras das escolas, com o intuito de conhecê-las e também de compreender como ocorria o Conselho Escolar, órgão em que a coleta de dados seria realizada, todas ressaltaram que o poder executivo (secretaria da educação) as nomeou, inclusive a diretora da escola investigada (*1º elemento excludor*).

Dessa maneira, ao iniciar a pesquisa, tínhamos por princípio o entendimento de que, com relação à escolha dos dirigentes escolares, o poder executivo utilizou um processo de escolha antidemocrático. Contudo, levando em consideração que não se pode generalizar a situação e afirmar que a gestão das escolas, conseqüentemente, é antidemocrática, pois há casos em que, mesmo havendo um processo de eleição, a gestão escolar pode ser autoritária, ou, quando ocorre a indicação, não há a inviabilização da democracia. Assim, tendo a

convicção desse obstáculo, buscamos entender como ocorria a possibilidade de legitimação, de criação e o potencial dos espaços para participação das comunidades local e escolar de uma escola que está envolvida com um órgão superior que dificulta a democracia nesse quesito.

Assim, quando refletimos sobre a escolha do(a) diretor(a), a nomeação por critério político, em que o(a) secretário(a) escolhe a pessoa, de acordo com seus interesses é considerada a pior alternativa. “Em virtude do clientelismo político que ela alimenta e a falta de base técnica que a sustente, já que o candidato é escolhido não por sua maior experiência e conhecimento de gestão e de educação, mas por sua afinidade com o partido ou o grupo no governo” (PARO, 2016, p. 49). Nesse sentido, as ações que o(a) diretor(a) irá realizar na escola, certamente indicarão, em última instância, os interesses dos grupos políticos.

Paro (2016) afirma que, dentre as muitas alternativas para a escolha do(a) diretor(a) (nomeação pura e simples pelo poder executivo; concurso público; eleição pela comunidade; diretor(a) de carreira; diretor(a) indicado(a) por listas tríplices ou sêxtuplas ou processos mistos), a modalidade de escolha que mais parece se adequar é a eleição pela comunidade escolar. Todavia, o fato de haver um processo de escolha democrática dos dirigentes não garante a democratização da escola, já que esta é apenas uma das medidas necessárias.

Para comprovar, decorrente da própria análise da pesquisa, como se poderá ver na subcategoria seguinte, apesar de a diretora da escola Caminhos do Saber ter sido nomeada pelos órgãos superiores, ela demonstrou, na maioria dos momentos, ser uma diretora comprometida com a democracia da escola e tanto a comunidade local, quanto a comunidade escolar, fizeram elogios à sua gestão.

Desse modo, mesmo diante desse elemento excludor, consideramos como um elemento transformador para esse âmbito o fato de que a diretora da escola Caminhos do Saber é moradora da comunidade local e também lecionou na escola como professora durante dois anos e oito meses (*2º elemento transformador*), como se pode ver no excerto a seguir, extraído de um relato comunicativo realizado com a própria diretora.

Isa: **Eu comecei a trabalhar aqui na escola em 2012. Comecei como professora da educação infantil e depois peguei o fundamental**, porque eu queria passar por todas as séries (...).

Thays: Outro aspecto legal, Isa, é que você é também moradora da comunidade?

Isa: Sim. Quando eu fui à secretaria da educação, eu tinha falado que eu não queria ir para a creche, queria ir para o ensino fundamental e tinha pedido para vir para cá, porque **eu moro bem aqui na esquina e já conhecia as pessoas** (RELATO COMUNICATIVO – 27/11/2016).

Consideramos necessário destacar esse elemento, pois o fato de a diretora já ter trabalhado na escola e conhecer tanto os membros da comunidade escolar, como da comunidade local, pode ser um elemento facilitador para haver uma relação harmoniosa no âmbito da sua gestão. Nessa perspectiva, “o diretor da escola é o principal articulador dos interesses e motivações dos diversos grupos envolvidos com a escola” (TEIXEIRA, 2003, p. 6).

Para finalizar essa questão, outro elemento que destacamos como favorecedor é o fato de que, ao dialogarmos sobre como deveria ser a escolha dos dirigentes da escola, tanto as famílias, como a comunidade escolar, disseram que a melhor opção seria a modalidade de eleição realizada pela comunidade e pelos funcionários da escola (*1º elemento transformador*), e, assim, a escolha segundo os governantes seria a pior alternativa. “(...) sendo uma alternativa antidemocrática, ela parece antidemocrática aos olhos de todos, de tal modo que só muito raramente se encontra alguém, entre os educadores, funcionários e usuários da escola, que se declare favorável a essa medida” (PARO, 2016, p. 49). A seguir, apresentaremos alguns excertos, extraídos dos grupos comunicativos, para comprovar esse primeiro elemento transformador:

**Rosa: Eu acho que indicação só quem coloca que conhece. A eleição todo mundo ganha. Em minha opinião, se você elege é democracia, todo mundo tem opinião e cada um tem uma.**

**Luís: E tem que ser geral, para as mães e para os pais também.**

Rosa: Engraçado porque quando eu estudava era escolhida a direção através do voto. Você lembra? De primeiro os pais tudo votavam, na época da Maria Helena.

Pedro: Eu estou aqui faz dois anos e eu não sabia. Ah, então foi por isso que escolheram a Isa, foi por indicação. Mas se a gente preferir a eleição, ela pode acontecer?

Pesquisadora: Pode. Mas vocês precisam reivindicar por esse direito.

**Joana: Está errado. A gente aqui não tem voto nenhum e quem está trabalhando aqui, convivendo no dia a dia, tem que participar e decidir**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS – 06/11/2016).

**Rosi: Com certeza eleição é a melhor opção. Indicação sempre é indicado o que é mais conveniente** (GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM FAMÍLIAIS – 24/11/2016).

**Maria: Claro que é eleição. Eu acho que, para ser democrático, como a própria palavra já fala, tem que ser eleição.**

Lucia: Porque aí envolve as pessoas.

Maria: E é complicado, quando é indicada uma pessoa que já está na escola, tudo bem, é aceitável, mas, às vezes, vem alguém de fora que não tem vínculo com a educação nem trabalhou com a educação e vem dirigir uma escola, aí complica. Porque já aconteceu de ter gestora que nem entrou na sala (GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM ADMINISTRATIVO/PEDAGÓGICO – 06/11/2016).

Esse espaço para debate foi importante, uma vez que os sujeitos investigados puderam refletir sobre o sistema do município de Alfenas e, então, puderam pensar possíveis soluções.

### *Gestão da diretora: Elementos transformadores e excludores*

A maneira como se concebe a escolha dos dirigentes escolares, em especial o provimento do cargo de diretor(a), aquele(a) que normalmente é considerado(a) “o responsável último por garantir o funcionamento e administração da instituição”, tanto pela legislação, pelos órgãos superiores do sistema, quanto para as pessoas do cotidiano escolar (PARO, 2014), impacta os caminhos que a gestão da escola poderá trilhar: democrática ou antidemocrática. Mas Paro (2016a) também afirma que isso não significa nenhuma certeza de efetiva democracia na escola, visto que é apenas uma das medidas necessárias. Assim, a seguir, descreveremos os elementos transformadores e um obstáculo encontrado na atuação da diretora.

A participação na tomada de decisões de todos os segmentos da escola normalmente é conduzida pelo(a) diretor(a), pois esse é o(a) profissional responsável pelo exercício dessa atividade. Nesse âmbito, foi possível identificar uma boa relação entre a diretora e os demais da comunidade escolar, no que tange à partilha da tomada de decisões (*1º elemento transformador*), o que pode ser confirmado pelos dizeres seguintes:

**Mara: A diretora pede muito a nossa opinião. Hoje mesmo, na última reunião, ela pediu para a gente colocar os pontos positivos e negativos da escola,** escrevendo como funcionou esse ano e o que queremos de mudanças para o ano que vem, para o ano de 2016 (GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS PROFESSORAS – 17/11/2015).

**Carmem: A escola tem muito problema, não é? Então, às vezes, ela pergunta para a gente. O que você acha? Dê uma ideia, dê outra. A diretora pede muito a posição da gente** (GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AUXILIARES DE SERVIÇOS– 06/11/2015).

**Carolina: Aqui é uma escola muito aberta para isso. Tudo ela pergunta para a gente, tudo ela chama a gente.**

**Maria: Ela não toma decisão nenhuma sem ouvir a opinião das outras.**

**Lúcia: Ela sempre conversa, porque, às vezes, a gente está acompanhando um trabalho que seja mais de perto, ela pergunta se poderia ser dessa forma, qual a forma melhor. Então, assim, ela sempre dá essa participação também. Ela sempre tem muitas sugestões.**

**Carolina: Às vezes, até coisas que não precisa perguntar, mas ela sempre pergunta para a gente, apoia, ajuda. (...)**

Maria: Se ela tiver alguma sugestão, ela dá, porque ela é muito inteligente, ela é envolvida com as coisas.

Carolina: Ela tem uma visão assim, eu gosto da visão da Isa, ela tem uma visão geral, sabe?

Maria: Ela tem perfil de gestão mesmo, já trabalhou em outros setores (GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM ADMINISTRATIVO/PEDAGÓGICO – 08/11/2015).

Diante desses excertos, foi possível observar que, na escola Caminhos do Saber, sobressaem interações entre a diretora e os demais funcionários. Ao utilizarmos o conceito de interação, pautamos em Vygostsky (1995) que basicamente compreendia que, a partir da interação entre diferentes sujeitos, os processos de desenvolvimento vão aprimorando as estruturas mentais e estabelecendo processos de aprendizagem. Além disso, “a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 316).

Há que se destacar o papel central que o(a) diretor(a) exerce na escola. Com base no que apresentamos até o momento e nas observações comunicativas realizadas, a diretora da escola, apesar do pouco tempo em que estava no cargo, organizava seu trabalho pautando na participação, na discussão coletiva e no diálogo entre os(as) envolvidos na tomada de decisões. De acordo com seus relatos, com a comunidade escolar, o diálogo ocorria de maneira mais intensa, entretanto, com a comunidade local/famílias, a diretora tinha consciência de que ainda faltava diálogo (*2º elemento transformador*). “Eu acredito que nós ainda não temos um diálogo não. A comunidade com a escola é mais comunicado, mas isso tem que mudar” (*Relato comunicativo diretora – 27/11/2015*). Ao mesmo tempo, ela destacou a importância do diálogo com as famílias e com a comunidade local:

**O diálogo não é importante, é essencial.** Só que, às vezes, a família, a comunidade, tem muita coisa para poder sugerir, conversar, muitos conhecimentos que eles podem trazer para cá, para fazer a diferença. (RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA – 27/11/2015).

Quando a diretora assume conscientemente que, com a comunidade local e com as famílias, ainda faltava diálogo, restringindo-se apenas a comunicados, foi possível considerar sua fala como mais um elemento transformador, visto que ela possuiu a consciência deste problema, e, na ânsia para melhorar a situação, sempre perguntava para nós, pesquisadoras, como poderíamos trazer a comunidade local/famílias para perto da escola.

Nesse âmbito, Freire (2001) já nos dizia que essa maneira de comunicação gera o anti-diálogo. “O anti-diálogo autoritário ofende a natureza do ser humano, seu processo de

conhecer e contradiz a democracia” (FREIRE, 2001, p. 80). Assim, o antidiálogo implica uma relação vertical, “é desamoroso. É acríptico e não gera criticidade, exatamente por ser desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto suficiente. (...). Por tudo isso, o anti-diálogo não comunica. Faz comunicados” (FREIRE, 1989, p. 108). Assim, o autor enfatizava que não há comunicação sem a dialogicidade, sendo o diálogo uma exigência da natureza humana e, conseqüentemente, gerando uma opção democrática.

Outra atitude positiva da diretora, encontrada no decorrer das observações realizadas, se refere à utilização de recursos tecnológicos (e-mails e aplicativos de celulares) para a comunicação e para a contribuição na tomada de decisões (*3º elemento transformador*).

Ai menina, é tão difícil descrever, eu deixo aberto para que as pessoas possam vir aqui na escola, coloquem seu pensamento, falem, venham falar comigo o que acham que está certo e o que acham que está errado, tragam propostas, coloco recado, **mando email, grupo no whatsapp, às vezes, a gente não precisa estar junto com a pessoa para estar dialogando, posso estar mandando através de correspondência, posso estar mandando através da internet, é que hoje é muito corrido, quase ninguém tem tempo para conversar pessoalmente** (RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA- 27/11/2015).

Nesse quesito, Freire (2001) também nos alertava para o fato de que a informação e a comunicação ocorrem no nível da vida sobre o suporte, sendo que servem de sofisticadas linguagens e instrumentos tecnológicos que “encurtam” o tempo e o espaço. “A produção social da linguagem e de instrumentos com que os seres humanos melhor interferem no mundo anuncia o que será a tecnologia” (FREIRE, 2001, p. 75).

Além disso, como outro elemento, a diretora fez questão de registrar todos os acontecimentos em atas (*4º elemento transformador*), desde os mais simples até os mais complexos. Durante o período da observação comunicativa, presenciamos vários momentos em que a diretora, ao realizar reuniões periódicas, atendimento aos familiares, elogios/advertências aos funcionários ou conversa com os(as) alunos(as), registrava o que foi dialogado no momento em atas, solicitando que os(as) envolvidos(as) a assinassem e também sempre convidava algumas pessoas da equipe escolar, aqueles(as) que tinham conhecimento sobre o assunto, para que a decisão fosse mais coletiva e participativa.

A título de exemplo, no dia dezesseis de novembro de dois mil e quinze, uma aluna trouxe um prego de sua casa e estava colocando-o na boca. A professora a mandou para a diretoria e, após a diretora conversar com ela, explicando o perigo, juntamente com a professora e com sua supervisora, realizou uma ata, colando o prego no livro. Ela me

informou que essa atitude é uma maneira de comprovação, caso a família queira explicações sobre o que ocorreu (*Exemplo extraído do diário de campo*). Em um de seus relatos, ela também destacou:

**Eu gosto de conversar, dialogar e escrever**, porque hoje convém para a pessoa ter uma determinada fala, mas amanhã ela pode ter outra diferente. Então **como a escola é um processo de gestão, que envolve não só uma pessoa, não só a mim e aquele que eu conversei, mas com toda comunidade escolar, então é bom estar registrado** (RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015).

Um dos princípios para que ocorra a gestão escolar democrática e participativa é a possibilidade de existir uma relação orgânica entre a equipe de direção e a participação dos membros da equipe escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 334). Para esse princípio, o exercício da direção passa a ser compartilhado e responsável, a partir do momento em que as decisões são tomadas coletivamente.

[...] o diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 335).

Assim, essa maneira de registro em atas pode ser considerada uma maneira de prestação de contas, pois, como ela mesma argumentou, o processo de gestão não envolve somente ela, mas também as comunidades escolar e local. Nesse impasse, o registro de todos os acontecimentos, incluindo as assinaturas dos(as) envolvidos(as), pode servir como base para a garantia sobre ocorrido e para o acompanhamento.

É importante destacar que o registro em atas foi considerado como um elemento transformador, levando em consideração a realidade da escola investigada. Mas, ao mesmo tempo, temos a convicção de que esse instrumento pode também formalizar demais os processos participativos e inibir a participação, principalmente dos familiares. Pensando nisso, há alternativas que também viabilizam a democracia e buscam esquivar de momentos estritamente formais, como é o caso da organização das reuniões dentro da dinâmica do projeto educativo denominado Comunidades de Aprendizagem, como vimos no capítulo 2 desta dissertação.

A transformação do espaço escolar, quando orientada pela vertente dialógica, pressupõe um envolvimento das famílias e da comunidade para que, junto da escola, potencializando a participação das comunidades local e escolar, de modo que todos(as) possam dialogar em igualdade, trocando conhecimentos, aprendendo e ensinando de maneira simultânea. Assim, o diálogo freireano interfere de maneira impactante quando precisa ser resolvido algum conflito, atendimento ou reuniões. Para contribuir, Freire destacava:

Isso não deve significar, porém, que as diferenças de opções quem marcam os distintos discursos devam afastar do diálogo os sujeitos que pensam e sonham diversamente. Não há crescimento democrático fora da tolerância que, significando, substantivamente, a convivência entre dessemelhantes, não lhes nega contudo o direito de brigar por seus sonhos (FREIRE, 2003, p. 17).

Além disso, ao seguir esse referencial, e pautar-se numa ação comunicativa (Habermas, 1987a), o processo de argumentação se torna indispensável para gerar consenso sem coações. Para isso, os sujeitos, ao interagir uns com os outros, reconhecem intersubjetivamente as pretensões de validade. Na ação comunicativa, “a linguagem é tomada como meio de entendimento e estabelecimento de consensos provisórios sobre as ações a desenvolver, e é isto que permite a transformação interna dos sujeitos e do mundo objetivo e do mundo social onde se encontram” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 59).

Caso o sujeito opte pelo agir comunicativo, Habermas ressalta para a necessidade de ele se orientar explicitamente em três pretensões de validade. O primeiro deles nos diz que: “o enunciado feito é verdadeiro, ou de que, com efeito, se cumprem condições de existência do conteúdo proposicional quando este não se afirma, mas só se menciona (HABERMAS, 1987b p. 144)”. Assim, não há necessidade de registro para comprovar acontecimentos ou atitudes, pois acreditam na verdade proposicional.

Desse modo, considerando que os sujeitos da escola Caminhos do Saber não utilizavam desses pressupostos, o registro em atas foi uma maneira que a diretora encontrou para respaldar as decisões tomadas. Assim, levando em consideração o contexto, elencamos o registro como um elemento transformador.

Outro elemento encontrado se refere ao fato de que a diretora não se atém somente às questões administrativas e financeiras; pelo contrário, tem mais afeição pelos aspectos pedagógicos (*6º elemento transformador*).

**Eu procuro andar muito pela escola, procuro passar pela sala de aula, procuro conversar com os alunos, procuro deixar, assim, as portas da escola aberta para o aluno. Faço questão absoluta, quando termina a aula, sentar ali fora, porque eu acho que se algum pai quiser me abordar, ele tem coragem, nesse momento.** Então, assim, meu dia é muito corrido, só que a parte burocrática, na parte da gestão administrativa, eu delego muito às vice-diretoras. **Eu procuro ter um contato maior com as famílias, com as crianças, conhecer todos os alunos** (RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015).

Quando é analisado teoricamente sobre as funções do(a) diretor(a), em que são delegadas a ele(a) tanto questões administrativas como pedagógicas, podemos constatar que “o diretor de escola tem atribuições pedagógicas e administrativas próprias, e uma das mais importantes é a de gerir o processo de tomada de decisões por meio de práticas participativas” (LIBANEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2011, p. 372).

Além disso, complementando essa questão, Paro, em muitas de suas obras, assinala que a administração ou gestão, entendida por ele como sinônimos, é “*a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados*” (PARO, 2012, p. 25, grifos no original), sendo de extrema importância a mediação para conseguir realizá-los.

O autor defende que o administrativo está junto com o pedagógico. “Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo” (PARO, 2015, p. 25).

Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si, pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo de ensino-aprendizado) (PARO, 2015, p. 19).

A partir dessa análise, pode-se compreender que, no que diz respeito especificamente à diretora, e, levando em consideração seu pouco tempo no cargo, apesar de ela ter sido nomeada pela secretaria da educação, suas atitudes e os relatos dos demais profissionais da escola indicam para o fato de que ela buscava sempre compartilhar as tomadas de decisões com a comunidade escolar, estando aberta para ouvir e para dialogar com as famílias e com a comunidade local.

Todavia, apesar dos muitos aspectos positivos encontrados no decorrer da investigação quanto à maneira de administrar da diretora, durante um dos relatos comunicativos, nos deparamos com um elemento excludor em sua gestão (*1º elemento excludor*). Estávamos

conversando sobre a importância do diálogo e, em um determinado momento, ela relatou uma pequena desavença que teve com uma professora e, então, posteriormente, disse a seguinte frase:

Só que tem uma coisa, quando eu vim, **quando eu assumi a direção da escola, eu mudei algumas pessoas, não é que elas eram menos protegidas não, é que têm pessoas que eu tenho mais afinidade, então eu vou trabalhar com quem eu tenho afinidade. Não adianta eu falar que eu vou trazer a pessoa porque eu quero ser justa.** Não. Eu tenho que trazer primeiro para trabalhar ao meu lado quem eu considero que tenha um bom relacionamento comigo, aí depois, sim, essas outras pessoas, você vai conhecendo com o tempo e vai mudando (RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015).

Essa tomada de decisão, em que a diretora altera o quadro profissional da escola de acordo com seus interesses e afinidades, pode ser caracterizada como um elemento antidemocrático, pois vai contra a concepção democrático-participativa estudada nesta dissertação, à medida que não são consideradas as competências dos profissionais como um primeiro requisito para a escolha. Nessa situação, é importante assinalar que a concepção democrático-participativa de gestão:

(...) valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica. A escola é um espaço educativo, lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas constitui também o local em que os profissionais desenvolvem seu profissionalismo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 337).

Além disso, uma das ações a serem desenvolvidas numa gestão democrático-participativa é a busca pelo consenso sobre os problemas, mas sem esconder as diferenças, os interesses pessoais, as divergências e os conflitos. A escola “é espaço de convivência de diferentes personalidades, diferentes visões de mundo, diferentes culturas, não há, pois, que esperar relações sempre harmoniosas” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 384). Mas os autores ressaltam que é necessário respeitar a subjetividade de cada um, fazendo com que, a partir da divergência, seja alcançada a melhor solução, cooperativamente.

Para complementar, Freire (2003) indicava a importância da postura ética de todo(a) educador(a). “Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nosso ponto de vista” (FREIRE, 2003, p. 38). Assim, considerando que toda prática educativa é política e não

neutra, a formação humana implicará opções, rupturas, decisões, estar a favor de alguém ou até mesmo contra alguém, sendo que esse imperativo exige a eticidade e a militância democrática do(a) educador(a), exigindo vigilância permanente da coerência entre a prática e o discurso.

## 5.2 IMPLEMENTAÇÃO DE ESPAÇOS COLETIVOS PARA PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES LOCAL E ESCOLAR

Tabela 4 - Síntese dos elementos que favorecem e elementos que dificultam a **implementação de espaços coletivos para participação das Comunidades Local e Escolar**

(continua)

Elementos transformadores	Elementos excludores	Elementos que se transformaram
<i>Conselho Escolar</i>		
1. Reconhecimento sobre a importância do órgão pelas famílias.	1. Composição e escolha dos membros; 2. Equívoco sobre a função do Conselho Escolar pela equipe gestora; 3. Não participação da Comunidade Local; 4. Desconhecimento a respeito do órgão, sua função e constituição, por parte da maioria dos sujeitos das Comunidades Local e Escolar; 5. Poucas reuniões; 6. Não socialização pelos membros com os demais setores correlacionados; 7. Pouca representação por parte dos auxiliares de serviços gerais.	1. Composição e escolha dos membros; 2. Compreensão sobre a função do Conselho Escolar pela equipe gestora; 3. Convite para as Comunidades Local e Escolar participarem; 4. Compreensão a respeito do órgão, sua função e constituição, por parte da maioria dos sujeitos das Comunidades Local e Escolar.
<i>Grêmios Estudantil</i>		
1. Consciência sobre o equívoco referente ao processo de escolha pelos representantes; 2. Contribuição na tomada de decisões da escola, com argumentos, por parte dos representantes; 3. Atendimento de algumas das solicitações; 4. Compreensão sobre a importância dos(as) alunos(as) participarem das decisões da escola, por parte das famílias.	1. Processo de escolha dos representantes; 2. Pouca compreensão do significado de representação, por parte dos representantes; 3. Não valorização do órgão pelas professoras; 4. Pouca ativação dos representantes na resolução dos problemas das salas de aula; 5. Não participação dos(as) alunos(as) pertencentes ao pré, 1º e 2º ano dos ciclos iniciais.	1. Processo de escolha dos representantes.
<i>Associação de Pais e Mestres</i>		
1. Não execução do órgão.		
<i>Conselho de classe</i>		
1. Anotações individuais de cada aluno(a);	1. Reunião individual com cada professor(a).	

Tabela 4 - Síntese dos elementos que favorecem e elementos que dificultam a **implementação de espaços coletivos para participação das Comunidades Local e Escolar** (conclusão)

Elementos transformadores	Elementos excludores	Elementos que se transformaram
<i>Conselho de classe</i>		
2. Identificação de dificuldades e de propostas para diferentes soluções pela equipe gestora.		

Fonte: Das autoras.

### *Conselho Escolar: Elementos transformadores e excludores*

Conforme abordado no capítulo 3, o Conselho Escolar é considerado uma das principais instâncias da escola para a garantia de uma gestão democrática, pois, sendo um “(...) órgão com atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no regimento escolar” (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 340), deve ser composto por representantes de todos(as) os(as) segmentos da escola, de forma a descentralizar o poder de decisão das mãos do(a) diretor(a) e dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Além disso, o Conselho Escolar, conhecido também como colegiado, é pautado em lei (artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº9.394/96) que estabelece a implantação da gestão democrática no ensino público, seguindo um dos princípios, a participação da comunidade local e da comunidade escolar em Conselhos Escolares.

Nesse sentido, o primeiro elemento excludor encontrado que, por meio do diálogo intersubjetivo entre pesquisadora e participantes, seguidamente foi transformado, se refere à composição e escolha dos membros deste órgão.

Foi elencado inicialmente como um obstáculo, pois, além de alguns membros das comunidades local e escolar não terem conhecimento sobre esse órgão, a escolha dos membros havia sido realizada no ano de 2007 por convite/indicação da equipe gestora da época e sua composição se restringia a membros da equipe escolar, sendo que a única representante da comunidade local/famílias era uma auxiliar de serviços gerais. Na ata destinada para esse órgão, foi possível verificar que, antes de a atual diretora assumir o cargo,

a última reunião havia sido realizada no ano de 2007<sup>53</sup> (*5º elemento exclusor*), sendo o órgão composto por dez membros: 1 diretora, 2 vice-diretoras, 1 supervisora, 1 secretária, 3 professoras e 2 auxiliares de serviços gerais. Assim, o obstáculo descrito anteriormente pode ser constatado de acordo com os excertos seguintes, extraídos dos relatos e grupos comunicativos realizados durante a coleta dos dados.

Pesquisadora: **A escolha dos membros** não foi no período em que você estava na gestão, não é?

Isa: Não, não. **Foi com a outra diretora em 2007** (RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA – 27/11/2016).

Pesquisadora: Só você é representante das professoras?

Heloísa: Tem mais, mas do terceiro ano é só eu, porque eu sou concursada.

Pesquisadora: E você sabe **como ocorreu a escolha dos membros do colegiado**?

Heloísa: Não sei não. Na época, **eu fui convidada pela direção**. Eu não sei.

[...]

Pesquisadora: **Vocês sabiam que aqui existe o Conselho Escolar?**

Patrícia: **Eu não**.

Heloísa: **É que aqui acontece pouco**.

Marcia: **O colegiado não divulga nenhum assunto que é tratado lá. A gente nem fica sabendo quando tem reunião**. (GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS PROFESSORAS – 10/11/2015).

Pesquisadora: Outro ponto importante para a gente conversar, se refere ao Conselho Escolar, ou colegiado. Como vocês falaram, não é possível conversar com todos(as), não é? Mas o Conselho seria um momento destinado para resolver os problemas da escola e cada membro representativo deveria repassar para cada setor o que foi discutido. Alguma de vocês participa do Conselho Escolar?

Lázara: Eu participei há muitos anos, participei uns dezenove anos aqui, esse ano eu não estou participando.

**Todas: Nós não**.

Maria: São pais de alunos e alguns funcionários, não é?

Cida: **É, nunca me fizeram esse convite**.

Maria: **Tem que ser professor e pai de aluno, não é isso?**

Pesquisadora: Não. Precisa ter representantes de todos os segmentos da equipe escolar e as famílias e comunidade local.

Maria: Então deve ter sido com as pessoas do período da manhã, deve ter sido isso.

Lúcia: Não fizeram nenhum convite para mim não.

[...]

Cida: **Eu já estou aqui faz onze anos e eu nunca ouvi**.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM EQUIPE ADMINISTRATIVA/PEDAGÓGICA- 06/11/2015).

Pesquisadora: Outra questão para a escola se tornar efetivamente democrática, se refere ao Conselho Escolar, ou colegiado. Vocês já ouviram falar desse órgão?

Magda: Eu já ouvi.

(Silêncio dos demais)

Pesquisadora: Alguém participa aqui do Colegiado?

<sup>53</sup> Após a diretora ter sido nomeada, realizou duas reuniões, registradas em ata, com os mesmos membros indicados no ano de 2007.

Magda: Eu.

[...]

Pesquisadora: Os demais foram convidados para participar?

(Todos(as) balançaram a cabeça negativamente).

Maria: É para quem quiser, no caso?

Pesquisadora: Sim. Deveria haver uma eleição para quem quisesse participar, pois precisa haver representantes de todos os segmentos da escola, inclusive das famílias.

Maria: **Nunca ninguém me convidou.**

Pedro: **Nem eu.**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS - 06/11/2015)

Pesquisadora: Alguém já ouviu falar do Conselho Escolar? Algum de vocês participa?

(Algumas pessoas acenam a cabeça positivamente e outras de maneira negativa).

Pesquisadora: **Ninguém participa aqui, né?**

Todos(as): **Não.**

Pesquisadora: **E vocês sabem como foi a escolha dos membros do colegiado?**

Todos(as): **Não.**

Rosi: A gente nem foi informado. Não sabemos.

Andréa: Então, será que se perguntar para os pais em geral, será que eles sabem disso? Será que eles sabem quem que é o representante das famílias?

Rosi: Acho que ninguém sabe.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS FAMÍLIAS - 24/11/2015).

Por meio dos dizeres anteriores, é possível afirmar convictamente sobre o que já havíamos elencado anteriormente, como o primeiro grande obstáculo encontrado: a escola Caminhos do Saber não realiza as reuniões do Conselho Escolar com frequência, sendo sua composição e forma de escolha realizada de maneira não democrática participativa.

Nesse sentido, os(as) representantes do Conselho Escolar, exceto o(a) diretor(a) da instituição, considerado(a) como membro nato, deverão ser eleitos por seus pares. “(...) cabe ao diretor da escola ou a quaisquer representantes dos segmentos das comunidades escolar e local a iniciativa de criação dos Conselhos Escolares, convocando todos para organizar as eleições do colegiado” (BRASIL, 2004, p. 42). Dessa maneira, a escolha dos membros deve-se pautar pela possibilidade de efetiva participação, compromisso, disponibilidade e representatividade. Assim:

A seleção dos integrantes desses Conselhos deve observar as diretrizes do sistema de ensino. As experiências indicam várias possibilidades para escolha dos membros dos Conselhos Escolares. Nesse sentido, seria importante definir alguns dos aspectos que envolvem esse processo: mandatos dos conselheiros, forma de escolha (eleições, por exemplo), existência de uma Comissão Eleitoral, convocação de assembleias-gerais para deliberações, existência de membros efetivos e suplentes (BRASIL, 2004, p. 46).

Todavia, conforme descrito anteriormente, esse primeiro elemento foi transformado durante a realização da pesquisa, pois a metodologia comunicativa, a qual seguimos, exige do(a) pesquisador(a) partir de um diálogo verdadeiro e igualitário, devendo sempre dizer o que realmente pensa sobre o assunto pesquisado com os(as) participantes da investigação e, ao mesmo tempo, ouvir e considerar suas falas. Isso é relação dialógica, pois, como bem nos lembra Freire (2005), “não existe confiança na educação bancária: *“seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos”*. (p. 94). Assim, no que se refere a esse elemento, durante o processo de coleta, a pesquisadora dialogou com os representantes de cada segmento, especificamente com a diretora, sobre a maneira como os teóricos, bem como os documentos legais, apontam o quesito: composição e escolha dos membros do Conselho Escolar.

Nesse processo dialógico, durante algumas reuniões, tanto com a comunidade local, quanto com a comunidade escolar, a diretora as convidou para participar do Conselho Escolar, solicitando aos familiares a se inteirar a respeito desse órgão e se candidatar para participar, como se pode ver a seguir no excerto extraído do grupo de discussão comunicativo realizado com equipe administrativa/pedagógica.

Lázara: **Eu participei da reunião pedagógica esse ano, e na reunião teve um convite aos pais para participarem do Conselho Escolar.** Uma assembleia.

Pesquisadora: Ah, o dia D? Eu participei.

Lázara: Você estava, não é? Eu tirei até foto. Tinha muita gente, **eu fui uma candidata e teve várias pessoas que se candidataram para entrar no Conselho.** (GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM A EQUIPE ADMINISTRATIVA/PEDAGÓGICA – 06/11/2015).

Não obstante, ao levarmos em consideração que muitas pessoas das comunidades local e escolar não conheciam a função e constituição desse órgão (*4º elemento excludor*), e, principalmente a comunidade local, não participava da sua composição (*3º elemento excludor*), no dia dezoito de maio de dois mil e dezesseis, após o término das aulas do período da tarde, as pesquisadoras e a diretora realizaram uma apresentação, utilizando como recurso data show, com o intuito de apresentar o Conselho Escolar e os documentos Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.

O conteúdo dessa apresentação se restringiu a um diálogo para compreender o que eles sabiam sobre o órgão (Conselho Escolar) e sobre os documentos (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), buscando apresentar de forma teórica Aparatos legais – Constituição

Federal de 1988 e LDB- 9394/96 -, descrição sobre o Conselho Escolar: quem deve participar e a composição dos representantes; principais atribuições, sendo uma delas a elaboração do Projeto Político Pedagógico; suas quatro principais funções (deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora) e também a descrição do Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar: conhecendo sobre os documentos; o que eles devem conter e a importância de os documentos serem coerentes com a realidade da escola.

Assim, nessa reunião, havia cerca de duzentas pessoas representantes das famílias/comunidade local e também alguns membros da comunidade escolar. Ao final da reunião, foi solicitado o nome e o telefone das pessoas que queriam atuar como membros do Conselho Escolar, a que fazemos referência na tabela anterior, como o 3º e 4º elementos transformados no decorrer da pesquisa.

Assim, posteriormente, no dia vinte e nove de junho de 2016, houve a eleição para escolha dos membros do Conselho Escolar. A eleição foi realizada na biblioteca da escola, no período das 07h00min às 18h00min, sendo enviado bilhete para todas as famílias representantes dos(as) alunos(as), convidando-os para participar. Quanto à organização, foram dispostas mesas com urnas para cada segmento, expostos na parede, separados também pelos segmentos, nomes e fotos dos(as) candidatos(as). Para auxílio nesse processo, estavam presentes a professora de biblioteca e a professora eventual. Assim, cada pessoa poderia votar em um membro de cada segmento, sendo registrado em ata seu comparecimento, por meio de assinaturas. Desse modo, consideramos que o 1º elemento foi superado, ao passo que foi realizada a composição e escolha dos membros de maneira democrática.

Outro elemento que foi considerado inicialmente como obstáculo, mas, com a intervenção da pesquisa, houve sua transformação, se refere ao equívoco sobre a função do Conselho Escolar pela equipe gestora (2º elemento exclusor). Conforme elencado no capítulo anterior, foi apresentada a pesquisa para todas as escolas do ensino fundamental I do Município de Alfenas, mas somente a escola Caminhos do Saber se mostrou interessada em participar da pesquisa, sendo especificamente o interesse por parte da diretora. Assim, logo no início da coleta de dados, a diretora propôs realizar uma reunião com os membros do Conselho Escolar, indicados no ano de 2007, com o intuito de a pesquisadora apresentar sobre a presente pesquisa e também para que ela pudesse apresentar sobre a prestação de contas da festa junina, realizada em junho de 2015.

Sendo assim, a reunião com os(as) representantes do Conselho Escolar foi realizada no dia treze de agosto de 2015, no período da manhã, contando com a participação de oito

membros, mais a pesquisadora, sendo estes : a diretora; duas vices- diretoras; uma secretária, que realizou o papel de escriba da ata; duas professoras e duas auxiliares de serviços gerais, sendo que uma delas é mãe de aluno(a) e “representava as famílias”. Logo após a apresentação, por parte da pesquisadora, sobre a pesquisa, a diretora começou falando sobre a prestação de contas da festa junina, mostrando cópias de notas fiscais e colocando em pauta algumas prioridades que a escola possuía para usufruir da verba arrecadada da festa. Durante a conversa, ela sempre perguntava para os demais representantes se havia dúvidas e possíveis sugestões para a utilização da verba arrecadada.

Houve alguns momentos em que os membros do colegiado estavam conversando sobre assuntos que não se referiam a questões financeiras, como o trabalho dos(as) professores(as) no programa “Mais Educação”, excessivas faltas dos(as) alunos(as) neste projeto, dialogando de maneira argumentativa sobre possíveis soluções para os obstáculos encontrados. Contudo, diante desses questionamentos, tanto a diretora quanto a vice-diretora tentaram voltar à conversa para a questão financeira, dizendo em vários momentos que a reunião se destinava apenas a assuntos financeiros, como se pode ver a seguir:

Então, **voltando quanto à questão de investimentos que nós tivemos visto que aqui a questão é financeira, não é?**

(FALA DA DIRETORA – REUNIÃO DO CONSELHO ESCOLAR – 13/08/2015).

Eu espero três semanas, a criança não apareceu eu passo para a supervisora e é o que a gente falou aqui, **nós estamos falando aqui da questão financeira**, não adianta nada ter uma professora paga aqui e ela não faz nada.

(FALA DA VICE-DIRETORA – REUNIÃO DO CONSELHO ESCOLAR - 13/08/2015).

Nos dizeres de Conti, Luiz e Riscal (2013), esse equívoco ocorre de maneira geral, pois boa parte dos conselhos assume caráter consultivo, deixando de fora decisões relativas às diretrizes pedagógicas.

As ações que tratam de identificação de problemas, a busca de soluções, o planejamento e avaliação das atividades pedagógicas acabam sendo atribuídas à equipe pedagógica da escola que não reconhece nos membros do conselho a competência para atuação nesta área. No máximo deixam ao conselho a atuação de fiscalização do cumprimento das normas, principalmente nos casos em que são necessárias a aplicação de sanções a algum membro da comunidade escolar. Neste caso, o conselho assume um caráter de legitimação das relações de poder e hierarquia da escola. (CONTI; LUIZ; RISCAL, 2013, p. 292).

Assim, diante do exposto, foi possível observar um equívoco por parte da diretora e sua vice com relação à função do Conselho Escolar. Nesse sentido, compreende-se que “Em cada escola a direção, reconhecida como autoridade máxima do conselho, e seu grupo de apoio, acabam por determinar a forma que este assume, sua composição, atribuições e regimento, privilegiando os temas que consideram mais pertinentes” (CONTI; LUIZ; RISCAL, 2013, p. 281).

Nesse âmbito, os autores nos ajudam a pensar que as atribuições dos Conselhos Escolares, seu funcionamento e composição, dentre outros aspectos, são determinados pelo regimento de cada sistema de ensino e também pelo regimento interno do Conselho Escolar, mas deve ter como principal função garantir, democraticamente, que os membros da escola e a comunidade possam apreciar, opinar e propor ações para a solução dos problemas, tanto de natureza financeira, quanto pedagógica ou administrativa. Assim:

As ações do conselho não podem, entretanto, ser separadas da forma que o constitui. Questões como a forma como seus membros são recrutados (eleições diretas entre os pares ou indicação), a forma como se constitui o conselho (paritário ou se prevalece algum setor), as suas atribuições (consultivo, deliberativo), e até questões burocráticas, consideradas técnicas, como a forma de convocação para as reuniões, a existência de atas, formas de recursos a decisões, a periodicidade de reuniões, são aspectos importantes da formatação dos conselhos e determinam seu caráter mais ou menos democrático. (CONTI; LUIZ; RISCAL, 2013, p. 282).

Todavia consideramos que esse obstáculo foi superado, na medida em que retornamos para a diretora essa análise encontrada logo no início da coleta, sendo então, de comum acordo, posteriormente, apresentadas para as comunidades local e escolar questões referentes às funções, às atribuições e à composição do Conselho Escolar, conforme explicado anteriormente<sup>54</sup>.

Também, outro elemento exclutor encontrado durante a reunião do Conselho Escolar, se refere à pouca representação por parte dos auxiliares de serviços gerais (*7º elemento exclutor*). As duas representantes, como membros do colegiado, pouco opinaram com relação às decisões. Para comprovar, a seguir, foi extraído um excerto do grupo comunicativo realizado com os(as) auxiliares de serviços gerais, em que a própria representante do órgão ressalta que comparece à reunião mais para escutar.

---

<sup>54</sup> É notório ressaltar que não participamos de nenhuma reunião após a reformulação do presente órgão. Elencamos como transformador, pois a diretora reconheceu seu desconhecimento a respeito do órgão, propondo a reunião para apresentação sobre ele.

Pesquisadora: Você **exerce alguma função no colegiado**? Assim, quando tem alguma reunião, você tem espaço para apresentar ideias? Como ocorre?

Magda: **Mais para escutar. E para ver o dinheiro não é, quando entra dinheiro, que vai reformar a escola, isso que ela conversa com a gente.**

(...)

Pesquisadora: E você sabe como ocorreu a escolha dos membros?

Magda: Não. Não sei não. **Ela só me chama ali e eu escuto e pronto, elas mais conversam, eu não sei de nada (risos).**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS – 08/11/2015).

Também foi possível identificar que não há socialização, pelos membros representantes do órgão, com as demais pessoas de cada segmento (6º elemento), como se pode ver nos dizeres dos representantes a seguir.

Pesquisadora: Quando vocês fazem a reunião do Conselho, **you costuma socializar com os demais o assunto que foi discutido na reunião**? Você passa para os demais o que aconteceu?

Magda: **Às vezes, sim, mas na maioria das vezes, não** (GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS- 08/11/2015).

Pesquisadora: **Depois da reunião, você socializa o que foi discutido com as demais professoras?**

Heloísa: **Não. Só quando é um assunto muito polêmico** (GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS PROFESSORAS – 10/11/2015).

É possível considerar isso mais um elemento não democrático na execução desse órgão, pois é necessário ter consciência de que cada representante dos segmentos está representando a voz cidadã na escola pública e, assim, a partir do momento em que passa a representar, não somente suas ideias, mas a de todos(as) do seu segmento, têm o dever de buscar reunir para compartilhar e para informar as decisões tomadas, além de buscar identificar necessidades e elaborar propostas. (BRASIL, 2004).

Ao dialogar com as famílias sobre esse órgão, foi possível compreender que eles(as) reconhecem a importância do Conselho Escolar para a tomada de decisões coletivas, em prol de possíveis soluções dos desafios diários encontrados numa escola para todos(as) (5º elemento transformador).

Rosi: Por exemplo, você falou sobre o papel do colegiado, eu lembrei de uma coisa que eu fiquei extremamente irada. **Ano passado, aqui em Alfenas, tinha um trabalho muito bacana, não sei se vocês se lembram da sala de recurso? Era um trabalho muito legal que funcionava como um processo de inclusão, com os alunos que tinham algum tipo de deficiência, ou de dificuldades, ou de necessidades especiais. No começo desse ano, essas salas foram extinguidas em boa parte na rede municipal** e a pesquisadora falou do Projeto Político Pedagógico, aí eu lembrei que se a gente

pegar o Projeto Político Pedagógico, ainda tem menção de que estas salas estão funcionando e elas não existem mais (...). **E essas decisões que teoricamente deveriam ser tomadas no coletivo, elas não são também, por conta desse enfraquecimento do colegiado, né, que não tem.**

Celiane: Não tem representante para esses tipo de aluno, no colegiado?

Rosi: Acho que não. (...) Então, é assim, **é um exemplo que vi que poderia ter uma atuação mais efetiva do colegiado e não tem.** Quando vai falando por menores a gente vai lembrando.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS FAMÍLIAS - 24/11/2015).

Foi elencado esse elemento como um aspecto positivo, pois, a partir do momento em que a educação passa a ser para todos(as), resguardados os âmbitos legais, esse espaço passa a se constituir em desafios diários à equipe escolar e comunidade. Nesse impasse, a maneira de resolver as problemáticas presentes na escola é pautar-se em uma gestão democrática. Necessita-se “(...) de uma gestão participativa, baseada no fomento da autonomia e na horizontalidade das relações interpessoais, tendo a comunidade como aliada na busca de possíveis caminhos para lidar com tais problemáticas e para alcançar seus objetivos” (NASCENTE; VERGNA; MARCHETTI, 2013, p. 60). Assim, é necessário um acolhimento da diversidade, incluindo gênero, etnia, diferentes faixas etárias, necessidades especiais e culturas.

Nessa visão, as autoras entendem que uma possível maneira para acolher a diversidade na escola, baseada na participação de todos os segmentos, incluindo comunidades local e escolar, é por meio da criação e do fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Os conselhos escolares devem ser considerados espaços privilegiados para que as questões e os conflitos relativos ao acolhimento da diversidade em cada unidade escolar sejam analisados e discutidos a fim de que se elaborem respostas e soluções. Essa postura concernente ao acolhimento da diversidade envolve a necessidade de organização e gestão, que pode ser sistematizada por meio do projeto-pedagógico da escola (NASCENTE; VERGNA; MARCHETTI, 2013, p. 61).

É possível perceber que o Conselho Escolar pode ser um dos instrumentos favorecedores da efetivação da gestão democrática. Levando em consideração que a execução desse órgão está prevista em lei, é de fundamental importância que haja uma participação efetiva de todos os segmentos, de maneira que as pessoas possam debater diferentes assuntos, em nível de igualdade, sem levar em consideração a posição de poder em que cada um(a) se encontra. Além disso, também é importante que haja a disseminação desse mecanismo, pois ainda temos presenciado pouca informação sobre o Conselho de Escola para familiares e para

alunos(as), ficando restrito apenas à comunidade escolar, que mal compreende suas verdadeiras atribuições.

Conforme visto nesta pesquisa, alguns obstáculos foram superados, mas reconhecemos que ainda há muito que melhorar nessa direção. Assim, Freire (2003) já nos afirmava:

Era preciso, pelo contrário, democratizar o poder, reconhecer o direito de voz aos alunos, às professoras, diminuir o poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder com os Conselhos de Escola, deliberativos e não apenas consultivos e através dos quais, num primeiro momento, pais e mães ganhassem ingerência nos destinos da escola de seus filhos; num segundo momento, esperamos, é a própria comunidade local que, tendo a escola como algo seu, se faz igualmente presente na condução da política educacional da escola (FREIRE, 2003, p. 74-75).

Nesse impasse, segundo Luiz e Conti (2007), um dos grandes desafios encontrados nesse órgão, se refere à representação. Um dos grandes problemas é que, normalmente, há falta de tempo e de local para os representantes e representados se reunirem, para chegarem a um consenso sobre os assuntos relacionados à escola. Assim, geralmente, os representantes do Conselho Escolar defendem apenas os próprios interesses, esquecendo-se do coletivo. Nesse viés, a importância de haver um processo deliberativo nesses espaços e nas tomadas de decisões em geral é uma maneira de dialogar, em nível de igualdade com os(as) outros(as), sempre utilizando dos melhores argumentos. Cohen (2001) nos ajuda a entender essa concepção deliberativa:

Em uma concepção deliberativa, os sujeitos se tratam reciprocamente como iguais, de forma a não decidirem uma consideração equivalente aos interesses, embora alguns deles devam ser descartados pelas disposições de escolhas coletivas, senão a oferecer mutuamente justificações para o exercício do poder coletivo baseado em considerações que podem, de um modo geral, ser reconhecidas por todos como razões (COHEN, 2001, p. 236).

Como o foco desta pesquisa é não somente trazer os resultados encontrados, mas também anunciar propostas novas para uma efetiva democracia e dialogicidade nas escolas, o modelo educativo, Comunidade de Aprendizagem, enfatizado no referencial teórico deste trabalho, nos traz mais uma maneira de compartilhar a tomada de decisões nas escolas, de modo dialógico. A escola que se transforma em Comunidade de Aprendizagem concretiza sua

participação, por meio de Comissões mistas e da Comissão Gestora, unidas ao Conselho Escolar.

Conforme discutido anteriormente, as comissões mistas são formadas por professores(as), familiares, voluntários, alunos(as), direção, ou seja, por grupos heterogêneos, buscando realizar os sonhos que a escola decidiu em conjunto. Já a comissão gestora, reúne equipe gestora, pelo menos um membro de cada comissão mista e membros da universidade cujo intuito é trocar informações sobre a organização, andamento e sonhos da escola. Além disso, de acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012), algumas escolas brasileiras integram sua Comissão Gestora ao Conselho de Escola, buscando ampliar a participação e a dialogicidade nas tomadas de decisões.

Dessa maneira, a intenção desta pesquisa é também contribuir no sentido de discutir e de concretizar uma organização escolar menos hierárquica e mais dialógica e comunicativa, mesmo que a escola ainda não tenha se transformado em Comunidades de Aprendizagem<sup>55</sup>. Para isso, além dos mecanismos coletivos de participação já existentes, como o Conselho de Escola, intensifica-se a participação de famílias, da comunidade e dos estudantes por meio das comissões mistas e da comissão gestora.

Com isso, é possível considerar, ainda, que uma das maneiras para garantia da democracia nesse espaço ocorre por meio de um diálogo crítico e libertador, pautado sempre na ação e na reflexão crítica. O diálogo freireano, fundamentado na palavra verdadeira, considera os sujeitos como participantes da construção de conhecimento. Assim, Freire já salientava: “A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador” (FREIRE, 2001, p. 74). Dessa maneira, acreditamos que a democracia, no Conselho Escolar, só será possível de acontecer a partir do momento em que houver permanente dialogicidade entre todos(as) os(as) envolvidos(as).

### *Grêmios Estudantil: Elementos transformadores e excludores*

A participação dos(as) alunos(as) nas decisões da escola nos indica uma gestão pautada na democracia, pois consideramos que eles(as) são os maiores interessados nesse processo. Nesse impasse, o grêmio estudantil é uma maneira dos(as) alunos(as) se envolverem

---

<sup>55</sup> Como comentado anteriormente, as ações que vinham acontecendo na escola, no sentido de transformá-la, foram suspensas após a morte da diretora e estamos aguardando o interesse dos novos gestores para iniciarmos novamente o diálogo.

e articularem em âmbito social, político e intelectual, com intuito de pensar sobre a escola em conjunto.

É válido ressaltar que esse órgão pode variar em sua composição e em sua estrutura organizacional, pois cada instituição possui a liberdade de regulamentá-lo, de acordo com seu regimento. Em âmbitos legais, podemos constatar que é assegurado aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, atual ensino fundamental I e II e ensino médio, a organização de entidades autônomas representativas aos estudantes (BRASIL, 1985).

Assim, ao buscarmos compreender como os(as) alunos(as) da escola Caminhos do Saber contribuem para a tomada de decisões, a diretora disse que antes de sua gestão, eles(as) contribuía(m) no desenvolvimento de projetos<sup>56</sup>, devido a escola ser de educação infantil e Ensino fundamental – anos iniciais -, mas, a partir do momento em que ela começou a gerir a escola, houve a implementação do “grêmio estudantil”, em que sua composição são os representantes (líderes e vice-líderes) de cada sala de aula, do turno da manhã (alunos(as) que estão no atual 3º 4º e 5º ano do ensino fundamental). Dessa maneira, sempre que nos referirmos aos gremistas da escola Caminhos do Saber, também estaremos fazendo referência aos líderes e vice-líderes de cada sala de aula.

O processo de escolha dos representantes em escolas públicas, seja para o cargo de diretor(a), de órgãos como Conselho Escolar, ou até mesmo do grêmio estudantil, foco desta subcategoria, indica-nos para o modelo de gestão que a instituição preconiza: democrática ou autoritária. É possível constatar que na escola Caminhos do Saber a maneira com que foram escolhidos os líderes e vice-líderes de cada sala de aula foi um obstáculo para a implantação de uma gestão democrática (*1º elemento excludor*), não havendo dialogicidade nesse processo. Ao realizar um dos relatos comunicativos com a diretora, ela nos informou que, tentando acertar, errou no processo de escolha, como se pode ver no seu dizer seguinte:

Pesquisadora: Eu queria saber um pouco, como foi organizado o **processo de escolha do grêmio estudantil, dos líderes e vice-líderes** como vocês chamam.

Isa: **Foi traumático**. Não vou fazer dessa forma mais, foi uma lição para mim. [...] A gente percebe que a criança que tem problemas comportamentais fica isolada da turma, é aquela que tem um problema que é pontuado, sabe? Aquele chato, eu sei que não pode falar isso, mas aquele que é chato, aquele que aporrinha a sala toda. Esse não é votado. E eu queria trazer a responsabilidade desses, como líder, para eles ajudarem na melhoria, por isso que teve líder e vice-líder, porque eu queria que o

---

<sup>56</sup> Como exemplo, a diretora citou o projeto de valores instaurado na escola, em que os(as) alunos(as) dialogaram com professoras, supervisoras e a diretora o que eles(as) observavam de bom e de ruim no cotidiano da instituição, e, então, a partir dessas observações, surgiram os temas. De maneira geral, tais projetos sempre acontecem em decorrência de algum conflito ocorrido.

grêmio fosse um pouco mais heterogêneo para poder representar, fazer com que aquele que era bom de nota e comportamento, influenciasse o que não era tão bom. Eu queria que tivesse uma conversa entre eles, para mudar esses comportamentos. **Eu pedi que as professoras conduzissem essa eleição, de forma que contemplasse aquele menino que ninguém quer ficar perto, que é muito sem limites e que contemplasse aquele que é bom, para que eles se influenciassem juntos. Mas foi uma decepção total, total, total. Não fizeram isso, deixaram o lado de professora influenciar, tipo: Vou vingar de você, sabe? Você é chato demais, então eu vou vingar de você.** Só sei que não foi do jeito que eu queria, eu não sei nem se é a palavra que devo usar, mas eu não fiquei satisfeita.

Pesquisadora: Como elas fizeram?

Isa: **Começaram indicando, conduzindo as crianças assim, essas que foram as palavras: Vocês vão votar na criança melhor da sala e no pior aluno.** Isso foi discórdia para as crianças, entendeu? Se a minha intenção era unir aquele que tem melhores rendimentos, eles já vieram tachados, foi isso (RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015).

A partir de sua explicação, foi possível entender que sua intenção foi boa ao tentar aproximar os(as) alunos(as) que possuem maiores dificuldades, tanto de conteúdo quanto de socialização, com os alunos(as) que possuem mais facilidade com o aprendizado, mas, ao mesmo tempo, pontuamos para a diretora que o próprio “projeto de valores” elencado anteriormente, pode ser uma boa solução na contribuição desses impasses. Já no que tange ao processo de escolha dos representantes do grêmio estudantil, apesar das múltiplas maneiras existentes, o processo que mais se parece adequado à democracia é a eleição. Para contribuir nesse processo, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio de cartilha<sup>57</sup>, traz uma maneira didática de organizar o grêmio estudantil, que consideramos importante destacar. Todavia, pensando que cada escola, alunos(as) e comunidade são únicos(as), algumas alterações podem acontecer. Assim:

Sugere-se que o Grêmio se organize em primeiro lugar pela sensibilização da comunidade escolar. Essa sensibilização é de grande importância. Ela deverá ser precedida pela discussão das questões colocadas na primeira parte deste documento, para que os alunos tenham a chance de construir um conceito de cidadania, de protagonismo e de Grêmio. Em seguida, caso os alunos realmente se interessem pela organização do Grêmio, será necessário que um grupo de representantes converse com a direção da escola e juntos, organizem as melhores formas de divulgação da ideia: cartazes, informativos, reuniões, debates, entrevistas, conversas. Em seguida, será preciso divulgar a legislação sobre o Grêmio, os regulamentos para a composição das chapas candidatas, cargos, funções, bem como os regulamentos da eleição. É importante que o Grêmio possua um estatuto aprovado pelos alunos em assembleia convocada especificamente para essa finalidade. Portanto, o estudo e discussão desse estatuto devem ser conduzidos na escola, com o auxílio dos profissionais, dando-se um tempo para que os alunos se manifestem e sugiram modificações. Em terceiro lugar,

<sup>57</sup> Link de acesso: [https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B535D0CA0-5DA5-46EC-AA3B-8A75E459D60C%7D\\_Cartilha\\_Gremio\\_Estudantil.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B535D0CA0-5DA5-46EC-AA3B-8A75E459D60C%7D_Cartilha_Gremio_Estudantil.pdf) (Acessado em: 24/05/2016).

as chapas candidatas e regularmente inscritas deverão preparar suas propostas e planos de ação, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola. O quarto passo refere-se ao tempo de campanha eleitoral, realizada com o cuidado ético necessário a uma disputa elegante, de alto nível cultural e conforme regras claras. Finalmente, procede-se à eleição e à posse da chapa vencedora. Depois disso, segue-se o período de mandato, um período de muito trabalho e dedicação, com a participação do maior número possível de alunos da escola (BRASIL, 2004, p. 23).

Para complementar a discussão, e, com o intuito de entender melhor como ocorreu a escolha, perguntamos também para as professoras e para os(as) alunos(as), segmentos que estavam mais envolvidos, sobre a maneira como ocorreu esse processo e ambos disseram ter sido organizado da forma que a diretora relatou, detalhando que cada professora conduziu a escolha de uma maneira, mas acatando as decisões da diretora. De forma geral, considerando que cada sala de aula possui quatro representantes, houve os seguintes processos de escolha: indicação da diretora e professora (alunos(as) com bom rendimento e alunos(as) com problemas comportamentais); sorteio e eleição. Nos dizeres a seguir, podemos comprovar o ocorrido:

Pesquisadora: Vocês sabem como foi organizado o **processo de escolha dos líderes?**

Márcia: **Votação dos colegas da turma.**

Valdirene: Por eles.

Pesquisadora: Todas as salas?

Márcia: **E uma indicação que a gente colocasse um mais atento no meio e os outros que desse um pouquinho de trabalho,** vamos dizer assim, para eles ver como é que funciona.

Pietra: É. Colocar um mais danado e um mais quietinho.

*(Grupo de discussão comunicativo com as professoras - 10/11/2015).*

Pesquisadora: Então, vamos voltar numa coisa que vocês me falaram, da representação. **Vocês me falaram que foram escolhidos por alguns elementos, aí vocês falaram que foi por votação também. Eu queria que alguém explicasse isso.** Quem quer falar um pouquinho?

Pedro: **Seu eu não me engano eu faltei no dia que escolheram, mas, se eu não me engano, cada sala tem quatro representantes e, dos quatro, um foi de cada jeito. Tipo, na minha sala, seu eu não me engano, a professora me escolheu, a diretora escolheu outro, o outro foi por votação e eu acho que o outro foi por sorteio.**

Letícia: Na minha sala foi só votação e a professora escolheu um.

Ana Julia: Na minha foi igual à do Pedro. (GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM OS(AS) ALUNOS(AS) - 05/11/2015).

Outro fato importante de destacar é que, durante a conversa com os(as) alunos(as) sobre o processo de escolha dos representantes, a pesquisadora perguntou o que eles acharam da maneira em que foram escolhidos, e o aluno Pedro teve consciência de que essa maneira foi errada. Assim ele argumentou: “Foi meio que sacanagem da professora e da diretora

escolher, deveria ser tudo votação” (*Grupo de discussão comunicativo com os(as) alunos(as) - 05/11/2015*) (2º elemento transformador).

Contudo, em constante diálogo com a diretora e, autorreflexão por ela de que esse processo foi traumático, como ela mesma ressaltou, foi pontuado que, para o ano de 2016, o processo de escolha seria diferente. “Olha, isso aí eu vou ter que contemplar no meu calendário do ano que vem [...]. É aquela história: Se você quer algo bem feito, faça você mesmo” (*Relato de discussão comunicativo com a diretora – 27/11/2015*). Assim, até o momento em que acompanhamos o administrar da diretora, a eleição estava em processo, e estava prevista para acontecer de maneira argumentativa, em que cada aluno(a) precisaria argumentar o porquê considera importante ser o representante da sala, apresentando propostas e planos de ação (1º elemento transformador).

Ainda sobre o processo de escolha dos representantes, perguntamos para a diretora e para pessoas do administrativo/pedagógico, o motivo de os(as) alunos(as) do período da tarde (pré, 1º e 2º anos) não participarem do grêmio estudantil (5º elemento exclusor). As respostas foram as seguintes:

Pesquisadora: Com relação ao grêmio estudantil, **os líderes e vice-líderes, no período da tarde não tem, não é?** Esse processo de formação do grêmio, vocês consideram importante? **Por que só tem no período da manhã?**

Lucia: Aqui à tarde nós não trabalhamos assim, quando eu estava no período da manhã sim, mas a tarde a gente não tem isso, não é Maria?

Maria: Não. Não tem.

(...)

Maria: **Eles não têm maturidade para isso não.** Só ajudante de sala.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM EQUIPE ADMINISTRATIVA/PEDAGÓGICA - 06/11/2015)

Isa: **À tarde ele não funciona, porque eles são muito pequenininhos. Nossa! Quando você pergunta alguma coisa eles só falam: Dia do brinquedo!** (risos). (RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015).

Ponderamos isso como obstáculo, visto que, ao levarmos em consideração que a escola possui a liberdade para variar a maneira da composição e da organização de entidades autônomas representativas aos estudantes, seria interessante os(as) alunos(as) conviverem e contribuírem com o processo de tomada de decisões desde pequenos. A escola, normalmente caracterizada como o primeiro espaço público frequentado de modo sistemático pela maioria das pessoas, deve instaurar um espaço democrático e participativo nas suas tomadas de decisões, e, assim, esse órgão pode contribuir para que o aluno, desde pequeno, possa

aprender a argumentar, a problematizar e a interferir na tomada de decisões do espaço que frequenta. Mas, temos convicção de que, coerentemente com cada idade, esse processo acontecerá de maneira diferente.

Além disso, a própria diretora tem consciência de que “As crianças trazem mais sugestões para mim que os adultos” (*Relato comunicativo com a diretora - 27/11/2015*). Outro aspecto interessante ocorrido durante o relato comunicativo, é que, apesar de a diretora dizer que os(as) alunos(as) são muito pequenos, não funcionando o grêmio estudantil no período da tarde, ela elenca várias ideias para que as crianças possam participar da tomada de decisões da escola.

Isa: Eu poderia pedir para eles **ajudar no recreio**, aí eu ia conversar, fazer uma reunião com eles. Hoje as crianças estão querendo que faça arroz doce, de sobremesa. São essas coisinhas que eu tenho que os chamar para participarem. Aí eu os chamo e falo: **Olha, nós podemos escolher um doce hoje, o que vocês acham? Conversem com a turma da sala de vocês e depois fale para mim qual doce querem.** Quem quer arroz doce? Aí a gente vai ver qual foi mais votado e pedir para as cozinheiras. **Olha, vai ter um campeonato de Joesa, nós vamos decidir: Vocês acham melhor eu pedir um ônibus para levar ou vocês achando que indo com o pai e com a mãe é melhor? Aí eles votam. Tem os meninos do Karatê, foram premiados, ganharam medalhas, nós vamos fazer uma apresentação do Karatê ou vocês preferem que só fale que vocês ganharam no começo da aula?** Então, essas coisinhas, que a gente tem a possibilidade de chamar as crianças (RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015).

Nesse dilema, a partir dos apontamentos elencados pelos sujeitos pesquisados do segmento administrativo/pedagógico e pela diretora, buscamos compreender se realmente os(as) alunos(as) não tinham maturidade para contribuir com a escola, bem como, com a tomada de decisões. Então, durante o segundo grupo comunicativo realizado com os(as) pequenos(as), perguntamos quais ideias eles tinham para contribuir com a escola e com suas decisões. Dessa maneira, eles(as) apresentaram várias questões para serem debatidas, como abertura de um outro portão durante os horários de começo e de término das aulas; peso nas mochilas; jornalzinho da escola; funcionamento da sala de computação (*3º elemento transformador*), como se pode ver a seguir:

Abertura de um outro portão durante os horários de começo e de término de aulas:

Layla: Na primeira vez quando a professora escolheu o representante, eu falei assim: **Uai, mas e o portão debaixo da escola? Não pode abrir para as crianças que moram ali embaixo?**

Pesquisadora: Você falou?

Layla: Sim. Aí ela falou assim: Esse tipo de coisa eu não sei se pode, mas aí você pergunta na reunião do grêmio.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM OS(AS) ALUNOS(AS) - 24/11/2015).

Jornalzinho da escola:

Layla: Lá na sala a gente foi fazer um negócio sobre notícia e propaganda de notícia, aí teve que escrever uma notícia sobre a escola, aí eu com o Davi sentamos juntos para fazer, aí a gente fez e ele pensou assim: **Por que a gente não faz e pede lá na reunião jornalzinho da escola?**

Letícia: É. **No jornalzinho escreve o que acontece na sala, o que eles acham para fazer algumas coisas, mudar os horários das reuniões.**

Pedro: Lá no início da escola, quando a gente entra, **podia ter uma cesta cheia de jornais, aí nesses jornais podia falar o que vai acontecer nesse mês, o que vai acontecer nesse bimestre, nesse semestre.**

Pesquisadora: E vocês já tentaram se organizar para fazer esse jornalzinho?

Layla: Já.

Davi: Eu estou pensando, **têm muitas notícias aqui da escola que são dadas oralmente**, tipo assim, eu e a Layla fez uma notícia, a gente ficou sabendo de uma notícia que dois meninos estavam correndo, acho que do 3ºano, aí eles esbarraram lá no recreio. Porque na hora do recreio tem muitas crianças que correm e **aí nesse jornalzinho podia ter as decisões que são tomadas na escola e as datas de provas para a gente poder saber melhor.**

Pedro: **E também, sempre na capa, ou na segunda capa, podia ter as regras da escola**, como: Não correr no recreio, porque eu acho que foi na sexta feira retrasada duas crianças ficaram machucadas porque estavam correndo.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM OS(AS) ALUNOS(AS) - 24/11/2015).

Peso na mochila:

Pesquisadora: E outra coisa que eu quero falar com vocês é o seguinte: Vocês sabem que hoje a gente teve a conversa com os familiares de vocês, e uma das discussões que nós tivemos hoje, na nossa reunião, foi com relação aos materiais, porque vocês trazem todos os dias, todos os materiais, a mochila é pesada, né. E aí vocês já pensaram em conversar com a professora, para fazer um horário, para não precisar ficar trazendo todos os dias todos os livros e todos os cadernos? Vocês já pensaram nisso? Já tentaram falar com a professora?

José: A gente já pensou nisso, mas **a gente estava pensando de colocar os cadernos que a gente não vai usar no armário, só que aí depois quando a gente fosse usar a matéria que a gente pegava o caderno. Seria mais fácil.**

Davi: **Eu acho que na sexta-feira eles deviam tirar um pouco de caderno nosso e deixar dentro do armário.**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM OS(AS) ALUNOS(AS) - 24/11/2015).

Sala de computação:

Pesquisadora: **Em que espaços vocês acham que podem participar mais?** Como? Onde?

Marília: **É melhor na informática.**

Pesquisadora: Como vocês poderiam ajudar a escola na sala de informática?

Marília: É porque lá a gente pode, **é se tiver alguma coisa e a gente não souber, e precisar pesquisar alguma coisa, aí da pra gente pesquisar nos computadores da informática.**

Layla: **Na primeira vez que começou a reunião dos representantes, nós falamos para começar a ter aula de informática, essas coisas, só que aí até agora não resolveu nada.**

Letícia: Porque só o prezinho antigamente que tinha, agora nada.

Davi: É, antigamente para o pré tinha, agora nem para o pré mais tem.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM OS(AS) ALUNOS(AS) - 24/11/2015).

Nessa direção, de acordo com o que foi apresentado até o momento, é possível perceber que os(as) alunos(as) possuem ideias cabíveis para a contribuição com as decisões da escola. Todavia, eles(as) possuem pouca compreensão sobre o significado de representação como líderes e vice-líderes (*2º elemento excludor*), acreditando que, para ser um bom representante, é necessário possuir as características: Ficar em silêncio, ajudar a professora, entregar cadernos, dentre outros.

Layla: O Luiz lá na sala, ele era líder da sala, ele até saiu de representante porque ele estava fazendo muita bagunça na sala.

Pesquisadora: **E o que precisa para ser representante, então?**

Ana Julia: **ficar quieto.**

Pesquisadora: Ficar quieto? Uai, mas como o representante vai ajudar na escola sendo que ele tem que ficar quieto?

Ana Julia: **Ajudar a professora.**

Pesquisadora: Ajudar a professora a fazer o quê?

Criança: **Entregar os cadernos.**

Letícia: **Ser educado.**

Pesquisadora: **O que é ser educado?**

Letícia: **A gente ficar em silêncio e não responder para a professora.**

Pesquisadora: Ficar em silêncio e não responder a professora, isso é um dos elementos para ser líder?

Davi: **Tem que comportar, não ficar falando no ditado porque pode ficar atrapalhando o outro,** tipo assim, a professora está ditando aí o outro vai lá e fala, aí a pessoa que está atrás não escuta e prejudica ela.

Pedro: **Tem que saber o horário de falar, o horário de ficar quieto, o horário de escutar.**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM OS(AS) ALUNOS(AS) – 24/11/2015).

As possibilidades para a participação dos(as) alunos(as) gremistas são inúmeras, mas pouco tem a ver com o que os alunos destacaram anteriormente. De acordo com os escritos da cartilha do Estado de Minas Gerais, os(as) alunos(as) podem desenvolver atividades do âmbito cultural ou esportivo, podem também desenvolver organizações de ações de protagonismo, referindo a sua participação na vida da comunidade, visando à melhoria dos habitantes, ou seja, contribuir para a melhoria, por meio de ações, da escola e de sua comunidade (BRASIL, 2004).

Todavia, o que realmente temos presenciado na maioria das escolas não é uma educação libertadora, que faz com que os(as) alunos(as) contribuam com os limites e possibilidades de sua escola e sua comunidade e reflitam sobre eles, mas sim, uma educação

bancária (FREIRE, 2005). De acordo com o autor, em uma educação bancária, cabe aos professores apassivar seus alunos(as), disciplinando-os para a entrada no mundo. “Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” –falso saber – que ele considera como verdadeiro saber” (FREIRE, 2005, p. 72). Assim, quanto mais adaptados a essa concepção, mais “educados” estarão para a inserção no mundo.

Além disso, nas poucas reuniões que tiveram com a equipe gestora, eles(as) não repassavam o que havia sido discutido para os(as) demais alunos(as) e professoras, pois não foram orientados para exercerem essa função. Com isso, ao indagarmos às professoras se elas consideravam importante haver o grêmio estudantil na escola, e também, buscar entender qual(is) papel(is) que os(as) alunos(as) exerciam enquanto líderes e vice-líderes, a resposta que obtivemos foi a seguinte:

Zenilda: **Ah, isso eu acho que tem que perguntar para eles.**

Marcia: **Eu acho que o que acontece fora da sala de aula, tinha que fazer uma reunião com os outros para passar, isso não acontece, né.**

Patrícia: É. Eles saem ninguém fica sabendo para quê.

[...]

Marcia: **Só que o problema é que essas crianças, elas chegam na sala de aula, elas acham que elas podem fazer isso, aquilo, gera uma certa polêmica entre as crianças. Não pode isso, não pode aquilo. Não tem aquela volta.** Olha, lá foi conversado isso, foi conversado aquilo. Então, eu vejo que os outros ficam enciumados.

Heloísa: **Eu acho que antes podia passar para a gente o que vai ser discutido.** Tipo, na hora que vai chamar, é avisado e passado para os professores o que vai ser discutido lá, porque, na maioria das vezes, nem com os professores eles têm contato, o que foi discutido, o que aconteceu.

[...]

Pietra: **Quer saber, isso não vira nada!**

Zenilda: Eu também acho.

Pietra: **Só serve para tirar o aluno da aula da gente e ficar atrapalhando.**

Marcia: Por isso que eu estou te falando, fica tirando os meninos da sala e até hoje eu não sei nada.

Valdirene: **Se desse realmente ouvido para eles, viraria, sim.**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS PROFESSORAS - 10/11/2015).

Diante dos dizeres, é possível compreender que não havia a valorização do órgão pelas professoras (*3º elemento exclusor*). No entanto, entendemos ainda que a não valorização pelas professoras se resume apenas na frase: Falta de diálogo. Nessa situação conflitante, não houve a dialogicidade entre as professoras e a equipe gestora sobre as possibilidades de participação dos(as) alunos(as) e sobre os limites ocorridos na realização desse órgão, acarretando mal entendimento por parte das professoras sobre a relevância do órgão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 2005, p. 91).

Assim, a não valorização do órgão por parte das professoras ocasionou pouca ativação dos representantes na resolução dos problemas em sala de aula por medo de represália (*4º elemento exclusor*), como se pode ver a seguir:

Pesquisadora: **E quando tem uma atitude do colega ou da professora que vocês não acham certo, o que vocês fazem?** Vou dar um exemplo, não que isso ocorra, é um exemplo: A professora gritou com um aluno, por causa da conversa e o aluno estava quieto. Aí vocês falam: Isso está errado, né?! Aí o que vocês fazem? Mas isso é um exemplo, não que isso tenha ocorrido, é só um exemplo para vocês entenderem minha pergunta.

Maria: Bom, eu sempre falo para meu pai ou minha mãe, aí eles vem resolver aqui na escola.

Davi: **Eu acho errado, mas eu fico com a boca calada, porque senão dá mais encrenca ainda.**

Gd: É verdade.

Pesquisadora: Mas porque dá mais encrenca Davi?

Davi: Eu não quero ir para cima da professora, porque vai ver o que pode e o que dá.

Pesquisadora: Eu não entendi. Explica melhor para a gente, Davi.

Davi: Ah, por que nossa professora é bem brava (tom enfático).

Pesquisadora: O que é ser brava?

Davi: Hum. (fica em silêncio e ri)

Pesquisadora: Pode falar, não precisa ficar com vergonha não, porque ninguém vai falar para ninguém.

Davi: Quando acontece alguma coisa na sala de errado, ela fica brava demais, né, aí eu fico quieto senão a encrenca vai para mim.

Pesquisadora: **Ah, mas aí você acha que assim vai resolver o problema?**

Davi: **Eu só questiono no pensamento. Não falo nada.**

[...]

Davi: **Uma vez, embora eu tenda dito que eu fico quieto, uma vez, a professora chamou atenção de um amigo meu que era o Vitor que brigou com o Carlos, mas o Carlos que provocou ele. Eu fui tentar falar alguma coisa, mas deu ruim.**

Pesquisadora: Mas o quê?

Davi: **Deu ruim, ficou brava comigo, deu ruim.**

Pesquisadora: Aí o que você fez?

Davi: Aí eu tive que ficar quieto. **Agora o pessoal briga e eu fico quieto para não me meter em outra confusão.**

Pesquisadora: Mas vocês acham isso certo? Ficar quieto?

Crianças: Não.

Davi: Se a professora é brava, sim.

Layla: **Se um briga com o outro, aí a gente vai falar alguma coisa, ela põe o nome dos três. Aí os três ficam sem recreio e sem educação física.** (GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM OS(AS) ALUNOS(AS) - 24/11/2015).

A fala do menino Davi nos mostra claramente que a criança, desde pequena, é “adestrada” para ficar quieta quanto às atitudes vivenciadas, mesmo quando não concorda com o ocorrido, por medo de represália. Isso, conseqüentemente, acarreta o modelo do sujeito político que estamos presenciando em nossa sociedade. De acordo com Paro:

O político em seu sentido mais amplo envolve, portanto, a produção da convivência entre pessoas e grupos. Essa convivência, como sabemos, pode ser produzida, basicamente de duas formas: pela dominação – quando uma das partes (grupos ou pessoas) reduz ou anula a subjetividade da outra, tomando-a como objeto – ou pelo diálogo – quando há a troca de impressões, a contraposição de interesses de vontades, mas com a predominância da aceitação mútua e da negociação, ou seja, quando a convivência se faz com a afirmação da subjetividade de ambas as partes envolvidas. Neste último caso, dá-se a democracia, em seu sentido mais amplo, de convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos *que se afirmam como sujeitos* (PARO, 2014, p. 28).

Nesse ímpeto, esse elemento exclusor, em que o(a) aluno(a) possui medo de se expressar, vai contra a pedagogia radical e crítica proposta por Freire e Macedo (1990). Na introdução do livro escrito por Paulo Freire e por Donaldo Macedo, Giroux ressalta que desenvolver uma pedagogia radical, coerente com a proposta desses autores, implica também repensar a natureza do discurso curricular. Ao se tratar do currículo, no que tange aos professores(as), estes(as) também devem desenvolver condições pedagógicas coerentes com uma pedagogia crítica e libertadora. Assim:

Os professores radicais devem desenvolver condições pedagógicas em suas salas de aula que permitam que as diversas vozes dos alunos sejam ouvidas e legitimadas. O tipo de pedagogia crítica que aqui se propõe preocupa-se fundamentalmente com a experiência do aluno; ela tem como ponto de partida os problemas e as necessidades dos próprios alunos. Isso propõe tanto a confirmação quanto a legitimação do conhecimento e da experiência por meio dos quais os alunos dão sentido às próprias vidas. Mais evidente ainda, isso significa substituir o discurso autoritário da imposição e da aula por uma voz capaz de falar nos próprios termos de cada um, uma voz capaz de escutar, recontar e desafiar as bases mesmas do conhecimento e do poder (GIROUX, 1990, p. 20).

Diante do que apresentamos, apesar dos obstáculos especificados e da pouca participação dos(as) alunos(as) na tomada de decisões da escola, é pertinente destacar que a única reunião acontecida com a equipe gestora e os representantes foi produtiva, pois, conforme relato dos(as) alunos(as), a equipe gestora dialogou com eles(as), pedindo para que

opinassem sobre melhorias para a escola e acatando algumas opiniões apresentadas (4º elemento transformador).

Pesquisadora: E com a diretora, coordenadoras, supervisoras, vocês participam de reuniões com elas?

Pedro: **A gente já fez uma reunião com elas.**

Pesquisadora: Como foi a reunião? O que elas falaram?

Pedro: Perguntou se a gente tem alguma opinião do que pode melhorar. Eu não lembro muito bem, mas acho que todo mundo aqui participou.

Davi: Eu lembro que teve alguma coisa a ver com a sala de computação.

Pedro: **É. Falou que ia reativar a sala de computação e o banheiro. E também a gente pediu para aumentar o horário do recreio. Só que aí ela falou que se aumentasse o horário do recreio, vai aumentar o horário de sair, aí a gente vai embora mais tarde.**

Davi: Para toda melhoria tem uma consequência.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM OS(AS) ALUNOS(AS) – 05/11/2015).

Durante a conversa sobre esse assunto, as pesquisadoras perguntaram se as opiniões que eles(as) dão sobre as decisões da escola são acatadas e, caso não sejam acatadas, se a equipe gestora dialoga com eles(as), argumentando o motivo de não atender às solicitações. Nessa situação, eles(as) responderam:

Pedro: **Eu acho que tentam.**

Pesquisadora: Por que você acha?

Pedro: **Porque esse tempo atrás elas reformaram o banheiro.**

Davi: É verdade. Agora eu acho que elas vão reativar a sala de computação não é porque o banheiro já foi arrumado.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM OS(AS) ALUNOS(AS)) - 05/11/2015).

Além disso, ao perguntarmos para as famílias o que elas achavam de as crianças participarem das decisões da escola, Rosi destacou: **“Eles têm que ter voz, porque eles são os maiores interessados**, eles sabem mais que a gente, o que falta para eles não é, às vezes, a gente não consegue compreender tudo que ocorre na escola” (GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS FAMÍLIAS - 24/11/2015) (5º elemento transformador). Essa fala nos mostra que as famílias almejam que seu filhos(as) contribuam com a tomada de decisões.

Com isso, o que foi possível notar, por meio das observações, dos relatos e dos grupos comunicativos é que os(as) alunos(as), mesmo tão pequenos, apresentam ideias interessantes para contribuir com as decisões da escola. Todavia, por acreditarem que ainda são muito imaturos, a equipe gestora e as professoras não delegam muitas funções para que líderes e vice-líderes possam participar ativamente dos rumos da instituição. Assim, mais uma vez,

atentamos para a importância do diálogo nessa relação, pois o que podemos constatar é a pouca dialogicidade entre os segmentos, causando todos esses obstáculos apresentados.

#### *Associação de pais e mestres: Elemento exclusor*

O mecanismo coletivo de participação denominado Associação de Pais e Mestres considerado mais uma maneira para que as famílias possam participar da tomada de decisões da escola. Entretanto, na escola Caminhos do Saber, não há a execução desse órgão (*1º elemento exclusor*)<sup>58</sup>.

#### *Conselho de classe: Elementos transformadores e excludores*

O Conselho de Classe, órgão colegiado, visa preconizar o que é instituído pela LDB 9394/96: “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais” (Artigo 24, Inciso 5). Nessa situação, o Conselho de Classe, segundo Dalben (2004), é um momento destinado a refletir/avaliar a prática pedagógica, estruturada num processo de diálogo e de interação, permitindo avaliar o desempenho dos(as) alunos(as), dos(as) professores(as), dos processos avaliativos, das relações pedagógicas e da escola de maneira geral, por meio da diversidade de olhares.

Entretanto, na escola Caminhos do Saber, a reunião acontece separadamente com cada professora, no horário de aula, contando apenas com a participação da diretora, da supervisora e da professora (*1º elemento exclusor*), como se pode ver no excerto a seguir:

**Pesquisadora: Isa, comente um pouco como ocorre a reunião do Conselho de Classe. Eu percebi que você costuma reunir com a supervisora e cada professora individualmente, por quê?**

**Isa: Isso. É uma de cada vez, porque antes a gente fazia juntos, sabe? Antes, eu juntava todos os professores do quinto ano, no horário de módulo, não era nem no horário de aula, colocava lá todos os professores e fazia. Aí, aquilo ia ficando estressante. Sabe aquela coisa que você não via a hora de terminar? Então, de repente você deixa até de pensar na criança e quer ir embora, né, porque infelizmente nós somos humanos. Então, agora esse ano eu mudei, eu faço duas professoras por dia, uma de cada vez.**

(RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015).

---

<sup>58</sup> Na categoria “iniciativas para o maior envolvimento das comunidades: Local e Escolar nas atividades escolares”, que será elencada adiante, o(a) leitor(a) poderá ter uma melhor compreensão da participação da comunidade local, incluindo os pais, na escola.

Segundo os dizeres de Lora e Szymanski (2008), o Conselho de Classe é um dos mecanismos democráticos da escola capazes de possibilitar a tomada de decisões de maneira coletiva, sendo um dos únicos espaços existentes que permitem a discussão e a análise coletiva do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, consideramos essa situação como um obstáculo, visto que se perde a oportunidade de refletir em conjunto com os(as) demais professores(as) e de se ter uma riqueza de análise múltipla pelos participantes, visto que a reunião acontece isoladamente, apenas com a supervisora e com a diretora.

Entretanto, apesar desse empecilho encontrado, foi possível compreender alguns elementos que vão a favor da democracia nesse espaço. Uma atitude favorável da diretora para o acontecimento da gestão democrática nesse órgão é que, durante a reunião, a diretora faz questão de realizar anotações individuais de cada aluno(a), não se atendo apenas a um julgamento gráfico dos(as) alunos(as) em geral, mas busca conhecer a realidade em que cada um(a) se encontra, realizando anotações de particularidades de cada um(a), desde comportamento, realidade social, frequência, reforço, dentre outros. (*1º elemento transformador*).

**Isa: Faço aluno por aluno, antes eu analisava só o gráfico, agora esse ano eu fiz um caderno, está vendo? Aí tudo que elas vão me falando eu vou anotando, se a criança tem algum problema comportamental, criança que precisa de reforço, a criança que não é leitora, né? Então, eu vou anotando todas as particularidades de cada criança.** Comportamento, pedagógico, tudo, porque eu não estou dentro da sala de aula, mas eu preciso conhecer os alunos. Eu preciso saber, porque na hora que chegar um pai aqui e vier falar comigo: Ah, meu filho não está lendo. Aí qual vai ser a justificativa que eu vou ter para ele? Aí eu tenho que ter anotado aqui que foi oferecido reforço, mas a família não traz; a família disse que tem um professor particular; a família não assina os boletins, não olha as tarefas. Todas as crianças da escola eu tenho nesse caderno, está vendo? Aí todas as capacidades que a turma consolidou.  
(RELATO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015).

Essa atitude da diretora, que anota as particularidades de cada criança, é uma maneira de compreender o desenvolvimento do(a) aluno(a), tanto no processo de ensino e aprendizagem, quanto no seu crescimento, considerando-o como um ser histórico e social. Além disso, é também uma maneira para ter resguardado o acompanhamento do desenvolvimento de cada criança, possibilitando ter um registro mais profundo sobre seu processo de desenvolvimento, para propor soluções e repassar para cada família o ocorrido com o(a) aluno(a) durante o processo escolar.

Assim, por meio das observações anotadas e dos gráficos sobre o rendimento dos(as) alunos(as) em cada disciplina, foi constatado que os(as) alunos(as) tiveram um baixo

rendimento na disciplina de matemática, quando comparado com os anos anteriores. A partir de então, por meio da práxis realizada, ação e reflexão, surgiu a necessidade de buscar soluções para o problema identificado.

**E depois do conselho nós chegamos à conclusão que as crianças esse ano tiveram um desempenho mais baixo em matemática do que no ano passado e no ano retrasado, então eu fiquei preocupada. Aí, por isso, eu estou tentando aqui agora, estou bolando uma forma de fazer uma olimpíada interna aqui.** Eu peguei o Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), o material do Pnaic de matemática, eu estou olhando aqui que tipo de jogo a gente pode fazer e entrei aqui para ver como fazer um projeto de olimpíadas, está vendo? Aí eu vou pesquisar, fazer um esboço, aí eu passo para as supervisoras o que é meu pensamento, aí elas vão melhorar, aprimorar esse pensamento, depois vão sentar com as professoras, definir quais são as atividades e trazer para eu ver o que elas bolaram para ver se realmente cabe e a gente vai implementar em agosto. **Então do conselho de classe saiu a necessidade de trabalhar a matemática.**

(RELATO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015).

Nessa situação, elencamos também como um elemento *transformador* para a democracia o fato de a equipe gestora ter identificado as dificuldades e proposto soluções (2º elemento transformador). Isso foi possível, pois as reuniões do Conselho de Classe não ficou restrita apenas à avaliação dos(as) alunos(as), com apresentações, pelas professoras, das dificuldades e dos problemas encontrados, mas, identificando, por parte da gestora, um baixo desempenho geral dos(as) alunos(as), na disciplina de matemática, buscou-se soluções, propondo uma olimpíada. “(...) à função precípua de avaliação do processo de aprendizagem, os Conselhos de Classe são vistos, em algumas escolas, como podendo proporcionar uma discussão livre entre colegas, com a finalidade de buscar soluções para os problemas diagnosticados” (MATTOS, 2005, p. 217).

Além disso, também foi possível constatar, de acordo com a fala da diretora, que ela não estava pensando em tomar essa decisão sozinha, mas, num constante diálogo entre supervisoras e professoras, buscar meios para a solução desse problema. Essa atitude vai a favor da democracia no Conselho de Classe, pois esse mecanismo “guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino que é o eixo central em torno do qual desenvolve-se o processo de trabalho escolar” (DALBEN, 1995, p. 16).

Assim, o que foi possível analisar sobre a democracia neste espaço, possuindo um olhar voltado para tomada de decisões, é que o foco da reunião não se atém somente à apresentação dos problemas, identificados pela professora, sobre seus alunos(as), mas também se discute a prática pedagógica das professoras e se busca, em conjunto, soluções para os

problemas diagnosticados. Contudo, dado o fato de a reunião ocorrer com cada professora e sua supervisora, se perde uma oportunidade de dialogar em conjunto com as demais professoras sobre seus processos avaliativos, sobre a prática pedagógica e sobre os problemas da escola toda.

### 5.3 ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES LOCAL E ESCOLAR

Tabela 5 - síntese dos elementos que favorecem e elementos que dificultam o **envolvimento e a participação das comunidades local e escolar**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludores</b>	<b>Elementos que se transformaram</b>
<i>Comunidade Local</i>		
1. Identificação da importância da participação da Comunidade Local por parte da diretora e dos auxiliares de serviços gerais; 2. Reconhecimento, pelas famílias, da importância de estarem unidos em prol de melhorias para a escola e troca de experiências; 3. Participação na tomada de decisões, a partir de uma adequação de horários; 4. Apresentação de sugestões, pelas famílias, para participarem efetivamente da tomada de decisões; 5. Solicitação, por parte dos(as) alunos(as), para os familiares participarem efetivamente das atividades e das decisões da escola.	1. Não valorização da participação da Comunidade Local pelas professoras; 2. Pouco convite, pela comunidade escolar, para contribuírem na tomada de decisões da escola; 3. Não participação das famílias nas atividades escolares/ tomada de decisões; 4. Horários pouco flexíveis para a participação das famílias; 5. Falta de diálogo entre os(as) envolvidos(as) da comunidade local e comunidade escolar.	1. Realização de algumas reuniões, por parte da comunidade escolar, em horários acessíveis para a participação da comunidade local.
<i>Comunidade Escolar</i>		
1. Relação harmônica entre os membros; 2. Cronograma flexível de reuniões formais; 3. Processo argumentativo para a resolução de assuntos.	1. Assinam atas sem ler sobre a que se refere; 2. Excessivo número de professores(as) contratados; 3. Poucas sugestões no processo de tomada de decisões.	

Fonte: Das autoras.

#### *Participação da Comunidade Local: Elementos transformadores e excludores*

A importância da articulação entre a comunidade local e a comunidade escolar vem sendo reconhecida como uma implicação necessária para a democracia na escola. Nesse sentido, Freire (2003), enfatizava a importância de a própria comunidade local, possuindo a escola como algo seu, se fazer presente na condução dos caminhos que a escola trilha. Para

que a democracia ocorra nesse espaço, deve haver estruturas democratizantes e não inibidoras da presença participativa. Assim:

O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental (FREIRE, 2003, p. 83).

Contudo, na escola Caminhos do Saber, não ocorre uma participação efetiva das famílias e da comunidade de entorno das atividades escolares e da tomada de decisões (3º elemento excludor), restringindo-se a participação apenas às reuniões para a entrega de boletins, a festas ou em casos esporádicos, como, por exemplo, reuniões demandadas pela secretaria da educação. Assim, ao perguntarmos para os segmentos como ocorre essa participação, todos(as) responderam que eles não participam ou participam pouco, como se pode ver nos dizeres, de alguns dos segmentos, a seguir:

Pesquisadora: Eu queria saber um pouquinho de vocês, se **aqui na escola vocês costumam participar das decisões que são tomadas aqui na escola ou ajudam nas atividades**. Como ocorre?

Celiane: Não.

Andreia: **Eu só costumo participar das reuniões de pais mesmo.**

Luciana: Igual ajudar na escola, igual você falou, esse ano eu até poderia, mas eu não sabia que podia, nem sei se a escola me aceita, entendeu? Mas eu poderia ajudar.

Rosi: **Como professora eu participava bem mais do que como mãe de aluna. Eu não vejo muitos espaços.**

Celiane: **É, como mãe a participação é mais em reuniões de entrega de boletim.**

Rosi: **Aí nessas reuniões sempre tem perguntas de nossa opinião, se tem alguma coisa que queremos perguntar ou alguma dúvida, mas aí fica assim, muito direcionado para aquilo que foi apresentado na reunião e não dá espaço.**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS FAMÍLIAS - 24/11/2015).

Pesquisadora: Agora a gente vai falar um pouquinho sobre a participação da comunidade e dos familiares. **Vocês acham que os familiares e a comunidade participam de atividades e das decisões da escola? Como ocorre essa participação?**

Joana: **Ah, acho que não.**

Maria: Eu acho que se convidar, eles participam, eles são muito prestativos aqui, eles participam.

Pesquisadora: Mas a escola oferece abertura para eles participarem?

Maria: Uai, tem que convidar, né, se convidar eu tenho certeza que participam. Um exemplo, na última reunião que teve aqui, que a gente ficou aqui, acho que teve mais de 300 pais.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS – 08/11/2015).

Pesquisadora: Agora, pensando sobre a comunidade, **a comunidade, famílias participam das decisões da escola? Ajuda na rotina da escola?**

Márcia: **Não, não participam. Só nas reuniões bimestrais.**

Zenilda: **Aqui eles vêm mais é para reclamar.**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS PROFESSORAS - 10/11/2015).

Pesquisadora: Agora, com relação à participação da comunidade, **vocês sabem se o papai, a mamãe ou os responsáveis por vocês, participam na escola, a equipe escolar costuma chamar para participar de alguma atividade, ajudar a decidir alguma coisa?**

Letícia: **Não. Só quando as crianças estão fazendo muita bagunça que a professora chama, mas quando é só reunião aí todos os pais vão, mas quando é outra coisa não chama não.**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM OS(AS) ALUNOS(AS) – 24/11/2015).

Nessa situação, ao buscarmos compreender melhor os motivos da não participação da comunidade local e das famílias na escola Caminhos do Saber, perguntamos, no grupo comunicativo realizado com os representantes das famílias, quais eram os motivos de a comunidade local e de as famílias não participarem efetivamente das decisões e das atividades na escola. As respostas trouxeram as comemorações festivas ou reuniões com equipe gestora, que normalmente ocorrem no próprio horário de aula dos(as) alunos(as), sendo um horário inviável para a participação, pois a maioria dos familiares trabalham, além de que também desconhecem os momentos em que podem contribuir com a tomada de decisões na escola, pois não são convidados (*2º elemento exclusor*). Entretanto, cabe destacar que esse obstáculo estava em processo de transformação pois, conforme abordado nos dizeres anteriores, foram realizadas algumas reuniões após o horário das aulas.

Andréa: Vamos supor, **faz uma festinha, no horário de aula da criança, por exemplo, você trabalha, como que vai vir?** Tem que mandar um representante para vim ver meu filho, **porque no horário de aula não tem como, nem sempre podem vir não é? Tem pais que trabalha o dia todo.**

Rosi: Porque é complicado, a festa da primavera mesmo foi em horário de aula.

[...]

Luciana: **A escola se diz democrática. Aí existem as decisões não é, mas aí fala para a gente opinar, só que a gente não fica sabendo quando vai ter essas reuniões, quando vai ter alguma coisa na escola, como que é democrática, não é?** E a gente tem que saber até que ponto a gente pode dar opinião.

Andreia: É.

Luciana: Tipo assim, comunidade pode dar opinião no que e quando, né.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS FAMÍLIAS - 24/11/2015).

Nessa circunstância, os representantes das famílias ainda disseram que, se houvesse uma adequação de horários, seria mais fácil para as famílias participarem efetivamente das decisões e das atividades realizadas na escola (*3º elemento transformador*) “Não sei, mas talvez depois das 18:00hs seria um bom horário, porque aí os pais já trabalharam e não tem

como falar que não vai dar para ir” (ROSI – GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS FAMÍLIAS - 24/11/2015).

Com relação a esse problema para a participação, além de uma readequação de horários, Paro (2016b) também indica que são necessárias medidas corajosas para o provimento de condições para que as famílias e a comunidade local possam participar ativamente da vida escolar. “Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação” (PARO, 2016b, p. 18). Como uma possível condição, o autor sugere uma emenda na Constituição, que está além do poder da escola individual. De acordo com o autor, a instituição de um dispositivo constitucional, como a liberação do trabalhador com filho em idade escolar de um determinado número de horas de trabalho, para participar de assembleias ou para tratar de problemas relacionados à escolarização do filho(a), sem prejuízo de seus vencimentos nas empresas, é uma maneira de facilitar a participação dos familiares da vida escolar<sup>59</sup>. Assim, o autor defende:

Ou seja, no sentido de que, aceita a necessidade, ou imprescindibilidade, da participação efetiva dos trabalhadores nas decisões que dizem respeito à educação de seus filhos, procura-se identificar as condições de possibilidade dessa participação e buscam-se os mecanismos necessários à distribuição da autoridade no interior da escola, de modo a adequá-la ao mister de – ao mesmo tempo que procura formas democráticas de alcance dos objetivos educacionais a ela inerentes – constituir-se em mecanismo de pressão junto ao Estado e aos grupos detentores do poder, para que sejam propiciadas as condições que possibilitem o seu funcionamento e autonomia (PARO, 2016b, p. 19).

Ainda sobre essa questão, durante as observações comunicativas, em vários momentos, escutamos de alguns segmentos da comunidade escolar (professoras e diretora) que as famílias não possuem comprometimento para contribuir com a escola, e, até mesmo, falta interesse em participar, sendo que, na maioria das vezes, não comparecem ou comparecem para criticar, ou até mesmo para impor alguma mudança.

**Isa: Porque as pessoas ao invés de chegarem para conversar, elas querem mandar você fazer e aqui a gente fica irritado com isso,** ao invés de chegar e falar: Olha, vamos conversar, quando você

---

<sup>59</sup> De acordo com o Senado Federal, no ano de 2015, foi aprovada uma proposta, instituída desde 2011 (PLS 620/2011), para que os pais possam participar de reuniões na escola de seus filhos, uma vez por semestre, tendo a ausência abonada, sem prejuízo no salário, mediante comprovante de comparecimento à escola. <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/102688> (Acessado em 10 de outubro de 2016).

tiver uma oportunidade. Mas não, **tem pais que ao invés de conversar eles já chegam e diz: Então eu vou à secretaria da educação e vou reclamar.**

(RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015).

Pesquisadora: **A participação da família, da comunidade, na escola, vocês consideram importante?**

Pietra: Como eles trabalham, **tem que ser assim, muito bem supervisionado, porque tem muitos pais que vão ficar dentro da escola só para ver os erros, para ficar reclamando, né.**

Marcia: Tem que ser uma coisa bem estruturada porque dá problema.

Zenilda: **Eles podem até serem convidados, só que tem o não comparecimento deles. Eles não são comprometidos.** Igual falaram aqui, só vêm para reclamar. Quando tem alguma reunião, que estamos abertos, para eles vir aqui, sanar dúvidas ou alguma coisa, ninguém aparece.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS PROFESSORAS - 24/11/2015).

Essa não participação efetiva da comunidade local pode ser vista como uma resistência por parte de alguns membros da comunidade escolar. Como exemplificado nos excertos anteriores, é possível observar que, em alguns momentos, elas ainda estão ancoradas numa ideologia autoritária. O problema é que essa resistência já vem ocorrendo há muito tempo. Freire (2003) relatou uma pesquisa demonstrando que diretoras, coordenadoras, professoras, possuíam uma ideologia autoritária, colonial e elitista, pois resistiam à participação da comunidade local. “Que isso? Indagavam às vezes, entre surpresas e feridas, será que vamos ter que aturar palpites e críticas dessa gente ignorante, que nada sabe de Pedagogia?” (FREIRE, 2003, p. 76). Mas, ao mesmo tempo, o autor enfatizava a importância de um processo democrático, do diálogo com todos(as) e a importância da presença da comunidade local na escola. Ele complementa:

A ideologia, cuja morte foi proclamada mas continua bem viva, com seu poder de opacizar a realidade e de nos miopizar, as proibia de perceber que o saber de “experiência feito” dos pais, educadores primeiros, tinha muito a contribuir no sentido do crescimento e que o saber das professoras poderia ajudar os pais para a melhor compreensão de problemas vividos em casa (FREIRE, 2003, p. 77).

Assim, o que é possível constatar explicitamente é uma não valorização da participação da Comunidade local pelas professoras (*1º elemento exclusor*) e uma descrença na efetiva participação da comunidade local pela diretora. Contudo, quanto à fala da diretora, em outros momentos ela destaca que a participação da comunidade local é importante, tentando buscar essa aproximação (*1º elemento transformador*).

**Isa: Ainda não tem esse diálogo aberto com a comunidade, ainda, venho trabalhando para isso, mas a participação da família ainda é pouca e a gente tem que intensificar [...] eu não vejo que isso exista aqui na escola e eu preciso encontrar uma forma para que exista mesmo essa conversa e participação (RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015).**

Essa fala da diretora nos remete à importância de termos esperança, conforme Freire (1997) já enunciava, mas uma esperança que não fique somente na simples espera de uma “democratização”, e, sim, seja uma esperança crítica, prescindindo da esperança para lutar por um mundo melhor, precisando ancorar-se na prática para tornar-se concretude histórica. “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e a titubeia. Precisamos da esperança crítica, como um peixe necessita de água despoluída (FREIRE, 1997, p. 10).

Além disso, sobre essa visão distorcida da comunidade, que não participa por falta de interesse ou de comprometimento, Paro (2016b) nos diz que parece temerária essa afirmação, quando se conhece o pouco estímulo que a comunidade escolar oferece para comunidade local e do pouco conhecimento que os agentes da escola possuem sobre os reais interesses da comunidade. “Pesquisas que têm procurado, nos últimos anos, estudar mais detidamente o assunto tendem a desmentir que a comunidade não quer participar (cf., por exemplo, Avancine, 1990; Campos, 1983; Campos, 1985)” (PARO, 2016b, p. 35).

Nessa linha de raciocínio, pesquisa de campo realizada pelo autor, indica que, além de fatores estruturais, como condições de trabalho e de vida da população, há também resistência, por parte da escola, em relação a essa participação. Um dos aspectos mais relevantes dessa resistência é que praticamente inexistente qualquer preocupação da escola com os reais problemas e interesses de sua comunidade.

A falta dessa aproximação, desta postura de ouvir o outro, parece explicar em grande parte o fracasso de iniciativas paternalistas de gestão colegiada e de participação que, por mais bem-intencionadas que sejam, procuram agir “em nome da comunidade”, sem antes ouvir as pessoas e os grupos pretensamente favorecidos com o processo e sem dar-lhes acesso ao questionamento da própria forma de “participação” (PARO, 2016b, p. 35).

Assim, também não foi essa situação que percebemos durante as observações comunicativas, bem como nos dizeres das famílias. Um exemplo claro, quanto ao horário das reuniões destacado anteriormente, pode ser compreendido por meio de um evento realizado. No dia três de setembro de dois mil e quinze, a escola Caminhos do Saber convidou os

familiares e a comunidade local para uma reunião chamada: Virada da Educação (Dia D), prevista para 18 horas. O objetivo era apresentar o dinheiro arrecadado na festa da primavera, algumas alterações realizadas no interior da escola e apresentar o Projeto Valores, contemplado na categoria anterior, para a comunidade local e para os familiares. Logo que chegamos à escola, em conversa com a diretora, perguntamos quais eram suas expectativas quanto ao número de familiares presentes, e, num determinado momento indagamos: Isa, será que vem em torno de cem pessoas? A diretora, descrente, falou em tom de riso: “Coitada, eu tenho dó de você!” Mas, para a surpresa geral da comunidade escolar, a reunião contou com uma média de trezentas pessoas. Assim, o que se pode notar, é que, de fato, o horário das reuniões implica a participação da comunidade local e das famílias.

Consideramos também importante destacar que os auxiliares de serviços gerais acreditam na importância da participação coletiva entre todos(as) os(as) envolvidos com a escola (*1º elemento transformador*). Segundo esse segmento, as famílias podem oferecer muitas sugestões relevantes para contribuir com as decisões da escola, como se pode ver no excerto seguinte:

**Pesquisadora: O que vocês acham da participação das famílias aqui na escola, principalmente nas decisões?**

**Rosa: Eu acho importantíssima a participação dos pais,** até para eles acompanhar a vida dos filhos.

**Pedro: Não tem coisa melhor do que ver o pai participando da vida do filho na escola, porque fica bom para todo mundo, né, aí quem ganha é todo mundo, né. E também porque quando os pais participam estimulam os filhos.**

**Luiz: Quando os pais participam, eles podem ajudar mais.** Por exemplo, os pais de alunos viram coisas que eram importantes, que as crianças poderiam machucar, foi passado para a gente e foi resolvido.

**Pedro:** Aqui, esse banco é um exemplo, foi um pai de aluno que disse para tirar e nós tiramos.

**Joana:** Pode ver que os pais dos alunos estão interessados, né.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS - 08/11/2015).

Além disso, as famílias apresentaram consideráveis sugestões para participar efetivamente das decisões da escola Caminhos do Saber (*4º elemento transformador*), além de que reconhecem a importância de estarem unidos para buscar melhorias para a escola e para trocas de experiências (*2º elemento transformador*), como se pode ver:

**Rosi:** Não sei, mas **acho que outra questão que eu acho que facilitaria nossa participação, é se a gente recebesse o cronograma das atividades** também, por exemplo, das festinhas, quando é a reunião do colegiado, quando é a assembleia, quando tem dia D, porque normalmente o que acontece, é que a gente não recebe o aviso igual recebeu da pesquisadora, com dias de antecedência, você recebe

de um dia para o outro, aí quem trabalha num período, quem tem um horário de trabalho mais rígido não consegue. Você não consegue se programar.

Luciana: Acho que, uma ideia minha, é que **deveria ter uma reunião para que os pais, diretores, os responsáveis né, conversasse, dialogasse sobre os problemas que está acontecendo na escola.**

Rosi: **A gente já teve grupos de mães aqui que trabalhavam com teatro. Então, esse grupo de mães toda semana trabalhava com apresentação de teatro,** eu tive uma mãe de aluno também, que numa outra ocasião, pediu para ajudar na sala, né, e aí na época era outra diretora e ela teve resistência para a entrada dessa mãe na escola, mas enfim, conseguimos a vinda da mãe e ela participou de todo o processo de organização, montar, ajudar, pensar em coisas para a formatura, e ela se sentiu tão realizada, mas tão realizada, que depois ela voltou ajudar. Eu achei tão bacana, tão bacana.

Joaquim: **E podia pensar num horário, vamos supor, todos os sábados, reuni todos os pais, entendeu, o cara vem participa, só que tem que ser um pai que tome frente e seja responsável.**

Rosi: **E ter liberdade dos pais também, porque se for só quando a escola convocar, nem sempre a escola tem tempo para convocar os pais, então, por exemplo, se os pais precisassem reunir antes da reunião do Conselho, que fosse, vamos supor, ali a entrada, para poder conversar, discutir o que precisa, isso ajudava também.**

Joaquim: Igual nos sábados, a maioria dos pais não trabalha na parte da tarde. Muito raro. Reuni e podia ser por classe, primeiro, segundo, terceiro, então, aquela sala do 3º ano, por exemplo, o pai responsável, na reunião seguinte, ia ter uma reunião mais proveitosa, mais rápida e objetiva. Então, vamos supor, nós somos dessa classe, você vai lá e representa a gente, aí tem mais chance daquela questão que você colocou de um pai vir ajudar. Porque aí o que acontece, faz um documento para a escola, aí eu vejo uma democracia sadia. O bom de a gente conseguir formar essa reunião dos pais, é que a gente vê também que a escola, às vezes, não tem recursos para algumas coisas. Aí a gente pode juntar, nós mesmos podemos falar: Não, faz um caixa ou alguma coisa para levantar fundos, como uma feijoada, por exemplo. As crianças hoje vão com a bolsa para casa que é um chumbo, aquilo lá é um absurdo, a gente podia reunir para tentar fazer aqueles escaninhos, já que a escola não tem condições.

Rosi: Eu acho que um pedindo, a probabilidade é menor, mas se juntarmos, por exemplo, se tiver trinta, quarenta, cinquenta, aí consegue.

Joaquim: Quando a gente, a escola está unida é mais fácil.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS FAMÍLIAS- 24/11/2015).

Outra situação de grande relevância, é que os maiores interessados nesse processo, os(as) alunos(as), solicitaram que seus familiares participassem na vida da escola, tomando decisões e também ajudando com as disciplinas na sala de aula (*5º elemento transformador*):

José: **A participação dos pais eu acho que podia ser bom, porque aí eles já ficam sabendo o que está acontecendo, se o aluno melhorou, se piorou, o que aconteceu, porque se a mãe for conversar na porta da sala, só na porta da sala, todos os dias não vai ser bom, elas têm que vir aqui para conversar.**

Pesquisadora: Por que você acha que não é bom conversar na porta da sala?

José: Porque aí os outros ficam ouvindo, aí depois os outros próprios alunos podem ficar falando do aluno.

Pesquisadora: Conta uma coisa para mim: Como vocês acham que o pai, a mãe, ou o responsável por vocês, podem ajudar aqui na escola? Em que lugar vocês acham que pode haver essa participação?

Letícia: Eu acho que eles podiam ajudar, o pai podia vir aqui, aí eles vêm, pergunta do aluno, se o aluno está bom, aí a professora fala.

Davi: **Eu já pensei no meu pai. Uma vez, teve uma matéria de matemática que apertou, eu não consegui descobrir, aí eu pensei: Nossa! Seria bom meu pai estar aqui para me ajudar. Teve uma**

**vez que eu estava fazendo uma atividade de matemática, estava um maior nó no meu cérebro para eu tentar descobrir, aí eu pensei: Pena que meu pai não está aqui, ele podia me ajudar.**

[...]

Pedro: Seria bom que eles ajudassem, tipo assim, tentasse explicar, mas não falando muito a resposta, tentando dar uma força para a criança entender, né?

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM OS(AS) ALUNOS(AS) - 24/11/2015).

Podemos observar que essa solicitação feita pelos(as) alunos(as) e as considerações realizadas pelos representantes das famílias vem ao encontro de um modelo de escola que consideramos democrático e participativo, no sentido freireano, como estamos estudando nesta dissertação, ou seja, são as Comunidades de Aprendizagem. Um dos objetivos principais das Comunidades de Aprendizagem é trazer a comunidade local e os familiares para dentro da escola, pois compreende que a instituição é da sociedade e somente por meio de uma convivência respeitosa entre todos(as) os(as) envolvidos(as) é que poderá ocorrer a máxima aprendizagem para todos(as) os(as) alunos(as).

É uma proposta dedicada à ampliação da participação de pessoas do bairro e da cidade na vida da escola, intensificando e diversificando, de maneira metódica, as interações entre diferentes agentes educativos. Ações de familiares, de pessoas da comunidade de entorno e de profissionais da educação se articulam de maneira dialógica para a garantia de máxima aprendizagem para todos os estudantes, com desenvolvimento de convivência respeitosa, tendo a diversidade como fonte de riqueza humana (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 11).

A gestão da escola, amparada na dialogicidade, reorganiza, juntamente com as famílias, com a comunidade local e com o(a) aluno(a), a escola, de forma que ela seja mais democrática. Fortalece os órgãos para a participação já existente, como o Conselho Escolar e amplia processos de reflexão, de planejamento e de ações na escola, sempre guiados pela cooperação entre escola e famílias (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

Além disso, pensando na solicitação feita pelos(as) alunos(as), referente à participação dos familiares em sala de aula para ajudarem no aprendizado, as atividades que são desenvolvidas em Comunidades de Aprendizagem, como Biblioteca Tutorada, Grupos Interativos, Tertúlias Dialógicas, podem ser um caminho para essa solicitação ser atendida, pois, para a execução das atividades, é imprescindível a participação da comunidade local e familiares<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Ao rever o capítulo 2, o(a) leitor(a) poderá ter uma melhor compreensão sobre o desenvolver dessas atividades.

Para finalizar esta subcategoria, elencaremos o quinto e mais impactante elemento excludor encontrado, pois este interfere de maneira decisiva nos demais: falta de diálogo entre os(as) envolvidos(as) da comunidade local e da comunidade escolar. A causa de todos esses obstáculos encontrados é a não dialogicidade nesse espaço, o que acarreta um distanciamento entre comunidade local/famílias e comunidade escolar, criando pensamentos ingênuos de um sobre o outro. Diante disso, é por meio do diálogo, que a estrutura da escola se tornará menos hierárquica e autoritária.

Segundo Freire (2005), dizer a palavra é direito de todas as pessoas e ninguém consegue dizer a palavra verdadeira sozinha. O diálogo “Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo (FREIRE, 1989, p. 107).

Em um processo de comunhão entre homens e mulheres, mediatizados por meio do diálogo, é que ambos se sentirão significantes enquanto seres humanos. Assim, acrescentamos que, por meio de um processo de comunhão entre comunidade local/famílias e comunidade escolar, mediatizado pelo diálogo, é que poderá haver uma maior participação entre todos(as) os(as) envolvidos(as) de maneira democrática em seu interior

#### *Participação da Comunidade Escolar: Elementos transformadores e excludores*

Ao buscarmos compreender como ocorre a participação nas decisões, não poderíamos deixar de elucidar os condicionantes para a participação do público interno, funcionários(as) da comunidade escolar. Dessa maneira, para essa subcategoria procuraremos apresentar alguns elementos encontrados durante o decorrer da pesquisa, que implica de maneira determinante a participação da comunidade escolar, incluindo professores(as), auxiliares de serviços gerais, administrativo/pedagógico e equipe gestora.

Ao examinar, por meio das observações comunicativas e dos grupos comunicativos, como ocorrem as relações entre os(as) funcionários(as) da escola Caminhos do Saber

, pudemos constatar que há uma relação harmônica nesse espaço entre os(as) envolvidos(as) da comunidade escolar (1º elemento transformador), sendo que os conflitos existentes são normalmente resolvidos por meio de um processo de argumentação (3º elemento transformador).

Sabe-se que na estrutura formal de nossa escola pública estão quase que totalmente ausentes relações humanas horizontais, de cooperação e de solidariedade, observando, ao invés disso, uma relação hierárquica de mando e de submissão, em que, no topo dessa hierarquia, sempre prevalecem as decisões do(a) diretor(a), sendo sua “autoridade” concedida pelo Estado, a quem se deve prestar contas sobre os processos decisórios (PARO, 2016b). Entretanto, conforme já elencado na primeira categoria, (provimento do cargo da diretora e o exercício de sua função), mesmo a diretora sendo cargo de confiança da secretaria municipal de educação, ela procura sempre dividir as decisões com os demais envolvidos na escola. Assim, a diretora explica como ocorre essa relação:

**Isa: O público interno? Ah, não, com o público interno, sim. A gente dialoga muito.** Quer um exemplo? Hoje nós começamos a fazer o conselho, né, eu tenho que separar as turmas para o próximo ano, então hoje nós mudamos de ideia, eu ia fazer com todos os primeiros anos, mas aí a supervisora com a vice-diretora me fizeram uma solicitação para não fazer a separação das turmas hoje, esperar mais uma avaliação que vai ser aplicada na segunda-feira e depois na terça a gente fazer. Então, vai atrasar todo o processo, mas eu prefiro esperar porque foi uma sugestão fundamentada, né, que vamos ter um resultado melhor na hora de dividirmos as turmas.  
(RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA- 27/11/2015).

Além disso, durante os grupos comunicativos, todos(as) disseram que a relação entre eles(as) é respeitosa, inclusive com os membros de cada segmento. “Nós aqui como supervisoras sempre estamos em reuniões interagindo umas com as outras, porque aqui nós trabalhamos em equipe” (LÚCIA – GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM ADMINISTRATIVO/PEDAGÓGICO – 06/11/2015) “Perfeito ninguém é, mas a gente tenta conversar bastante, relacionar bem né (risos)” (ROSA – GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS – 08/11/2016). Entretanto, o fato de apresentarmos que na escola Caminhos do Saber existe uma relação harmônica entre os(as) envolvidos(as) com a comunidade escolar, não significa que não haja, em alguns momentos, conflitos nesse espaço. O fato de sermos humanos, com pensamentos, crenças, interesses e ideologias diferentes, conseqüentemente, acarreta divergência de olhares.

Nesse sentido, o importante é atentarmos para as maneiras possíveis para a resolução de conflitos. Uma das ações que favorece a democracia nesse espaço diz respeito à relevância do processo argumentativo (democracia deliberativa), considerado, de acordo com Habermas (2002), como a ação comunicativa nesse processo. É por meio do agir comunicativo e do diálogo, que os sujeitos estão aptos à fala e à ação, podendo se entender intersubjetivamente a respeito de algo.

Por racionalidade, entendemos, antes de tudo, a disposição dos sujeitos capazes de falar e agir para adquirir e aplicar um saber falível. [...] Em contrapartida, assim que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade entra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. [...] A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de validade proposicional, justiça normativa, veracidade subjetiva e adequação estética (HABERMAS, 2002, p. 437).

No relato comunicativo realizado com a diretora, foi possível compreender que, quando ocorre algum conflito, eles(as) utilizam de argumentos para sua resolução, sendo, normalmente, proporcionado esse momento pela equipe gestora.

Isa: Outro dia, eu tive que fazer uma conversa com os auxiliares de serviços gerais. Eu percebi que estava acontecendo alguma coisa entre duas moças, uma fumacinha. Aí chamamos aqui e eu vi que tinha um problema enorme, aí nós começamos a conversar. Uma menina que começou a trabalhar agora aqui cismou que a colega estava olhando para ela de um jeito que ela achava que não deveria olhar [...]. Ela tinha mandado um recado que na hora que ela saísse do serviço ia acertar com ela. **Aí eu a chamei a Vera<sup>61</sup>, e na hora que ela começou a falar, foi aí que a gente viu a gravidade. Aí eu fui conversar com ela e falei: Não, a gente não resolve as coisas assim, com briga. Qual é o seu problema? Nós vamos chamar ela lá e você vai falar para ela.** [...] Aí eu trouxe a menina aqui e elas conversaram e, graças a Deus, a gente conseguiu resolver a tempo. (RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA – 27/11/2015).

Além disso, nas duas reuniões do Conselho Escolar e nas reuniões de módulo realizadas com as professoras, foi possível perceber que, quando é necessário tomar alguma decisão ou resolver algum impasse, as decisões são baseadas nos melhores argumentos. Com a finalidade de termos maior clareza sobre essa questão, também perguntamos para todos os segmentos como ocorre a tomada de decisões. Assim, eles afirmaram o que havia sido constatado, como se pode ver a seguir:

**Pesquisadora: Quando acontece algum problema na escola, ou precisa ser tomada alguma decisão, o que é levado em consideração: argumento ou votação?**

**Maria: Depende da situação, às vezes, o argumento é mais cabível, não é? Dependendo do assunto que for ser tratado, porque, às vezes, alguém tem um argumento melhor que convence, não é?**

**Carolina: Quando o argumento não funcionar, aí passa para a votação.**

**Lázara: Mas geralmente o argumento sempre resolve.** Eu que estou na parte da secretaria, acho que votação não tem não.

**Maria: É muito importante o argumento porque cada um tem uma visão.**

---

<sup>61</sup> Vice-diretora.

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM ADMINISTRATIVO/PEDAGÓGICO - 06/11/2015).

Pesquisadora: **Quando é preciso resolver alguma situação ou tomar alguma decisão.** Por exemplo, precisa decidir o horário do lanche de vocês, como ocorre essa decisão? **Normalmente, é realizada por argumentos, cada um fala para chegar num consenso ou é por votação?**

Magda: **Não. É sempre nesse consenso, né, votação não, né? Votação eu nunca vi.**

Pedro: **O primeiro passo é o bom senso, o consenso, se não tiver consenso, faz um sorteio.**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS - 06/11/2015).

Pesquisadora: **Quando precisa ser tomada uma decisão aqui na escola ou ocorre algum problema, como é resolvido? Por argumentos ou num processo de votação?**

Heloísa: **Não, a gente sempre conversa primeiro, sempre a gente tenta chegar numa decisão pela conversa, só se não conseguir que faz votação.**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS PROFESSORAS - 17/11/2015).

Contudo, durante o relato comunicativo com a gestora, ela afirmou que, mesmo possuindo uma boa relação com os(as) funcionários(as) da escola, ainda a comunidade escolar apresenta poucas sugestões para contribuição no processo de tomada de decisões (*3º elemento exclusor*).

Isa: **Eles são assim: Eles sabem qual a receita para o recreio dar certo, eles sabem a melhor maneira para que na hora da sopa dê certo, sabem fazer um bom plano de aula, sabem fazer uma reunião de módulo ser produtiva, mas na hora que a gente chama pra conversar, para trazer as ideias, eles não falam, ficam calados [...].** Você já percebeu, as crianças trazem mais sugestões para mim que os adultos. (RELATO COMUNICATIVO COM A GESTORA - 27/11/2015).

Diante dessa dificuldade, a diretora ainda comentou que, para conseguir algumas ideias propostas pela comunidade escolar, utiliza-se de momentos informais. Como exemplo, citou o horário de intervalo das professoras, pois nesse momento, as professoras apresentam algumas sugestões e ela consegue captá-las. “Aí eu escuto, conversando entre elas: Ah, mas porque não faz isso, porque não faz aquilo. Eu tiro as ideias assim, não é porque alguém veio me falar, não” (*Relato de discussão comunicativo com a diretora - 27/11/2015*). Segundo a diretora, o motivo dessa barreira entre a diretora e os demais funcionários é cultural, por medo de represália. “Isso é cultural, precisa quebrar essa cultura, tem medo de conversar, medo de represália” (*Isa – relato de discussão comunicativo - 27/11/2015*). Mas, ao mesmo tempo, ela vem tentando romper com essa situação, utilizando de momentos informais para conversar com a comunidade escolar.

Isa: **Então, com as supervisoras, da parte do administrativo, a gente conversa muito, tem hora que elas não concordam e eu acho bom que a gente começa a repensar o que a gente está fazendo. Com as professoras, agora que está abrindo,** repara hoje na hora que a gente for tomar café, você presta atenção pra você ver, vem melhorando. **Com os alunos, eu não tenho dificuldade.** (GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM A DIRETORA- 27/11/2015).

A questão anterior nos leva a pensar as “semelhanças” que as escolas possuem com as empresas. Segundo Paro (2015), o objetivo principal da empresa é o lucro, que é conseguido pela exploração do(a) trabalhador(a), portanto, totalmente contrário aos da educação como emancipadora dos sujeitos.

Assim, apesar de importantes medidas pontuais, levadas a efeito nas últimas décadas com o intuito de democratizar a escola e sua direção (eleição de diretores, conselhos de escola, etc.), a escola básica, em sua estrutura global, continua organizada para formas ultrapassadas de ensino e procura se “modernizar” administrativamente, pautando-se no mundo dos negócios com medidas como a “qualidade total”, o “empreendedorismo” ou como a formação de gestores, capitaneada por pessoas e instituições afinadas com os interesses da empresa capitalista e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade do mercado (PARO, 2015, p. 104).

Dessa maneira, a concepção do ofício do(a) diretor(a) da escola, tem predominado na mesma lógica da concepção empresarial. “No imaginário de uma sociedade onde domina o mando e a submissão, a questão da direção é entendida como o exercício do poder de uns sobre outros” (PARO, 2015, p. 105). Por isso, essa concepção de “mandar” em nome de quem detém o poder ainda está tão enraizada em nossas escolas.

Além disso, ainda segundo o autor, costuma prevalecer um tipo de autoridade exercida pelo(a) diretor(a), que supõe a obediência às ordens, sendo estas ordens advindas de um poder externo, e, além disso, estas foram estabelecidas sem a participação ou a concordância dos que devam obedecer. Assim, é interessante elucidar que, mesmo o fato de a diretora ter demonstrado o querer pela participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) com a escola, ainda assim, ela é nomeada pelos órgãos superiores e, conseqüentemente, deve obediência às normas estabelecidas por esses órgãos. Nessa situação, é somente por meio do diálogo e do compromisso com a verdade, que se conseguirá esta quebra do modelo predominante na prática da gestão de nossas escolas.

Como outra causa encontrada para esse obstáculo é que a maioria dos(as) professores(as) são contratados anualmente pelo município e, além de ficarem com “medo” de fazer alguma ressalva, não serem compreendidos e perderem o emprego, também

obstaculizam o fato de que, por meio do famoso “leilão”, cada ano trabalham em uma escola e não conseguem dar continuidade ao trabalho que estava sendo feito com a equipe, pois o quadro de profissionais altera-se quase todo.

**Patrícia: Então, eu acho também que um dos grandes problemas da prefeitura, do município aqui é por rodar muito os professores, porque na hora que está pegando o jeito com o pessoal da escola troca tudo.**

Zenilda: Exatamente.

[...]

**Valdirene: É porque cada escola tem um perfil, né, aí tem que adequar e quando começa a encaixar já está acabando o ano.** Então tem escola que é de um jeito, tem escola que é de outro, a comunidade é diferente, muda tudo.

[...]

**Patrícia: E também causa uma desmotivação para nós e para a gestora, porque na hora que a escola está pegando o jeito tem que mudar tudo.**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS PROFESSORAS - 17/11/2015).

Consequentemente, levando em consideração as poucas sugestões apresentadas para a contribuição no processo de tomada de decisões e a desmotivação por parte das professoras sobre o excessivo número de contratados pelo município de Alfenas, também foi possível compreender outro obstáculo, que impacta na tomada de decisões da escola. Este refere-se ao fato de que a maioria dos(as) funcionários(as) da escola Caminhos do Saber assina atas, sem ao menos compreender a que se refere (*1º elemento excludor*). Como se pode ver nas falas da diretora e de uma funcionária da secretaria:

**Lázara: Pessoal, eu vou falar uma coisa, eu sempre levo uma ata para vocês assinarem. Eles assinam e muitas pessoas não leem o que está assinando.**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM EQUIPE ADMINISTRATIVA/PEDAGÓGICA - 06/11/2015).

**Isa: Uma coisa que você vai perceber pesquisadora, é que, às vezes, as pessoas não leem o que você passa, não olham ou, às vezes, assinam e depois perguntam o que é.** Ah, nunca vi isso. Mas está ali na sua mão, como você nunca viu? Aqui acontece muito isso, eles assinam sem saber do que se trata (RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015).

Essa observação atinge implicitamente a participação das decisões da escola, pois nos mostra, a priori, que os funcionários não demonstram muito interesse para contribuir com este processo. Entretanto, temos também que levar em consideração que a falta de interesse por alguns funcionários(as) pode ser consequência do modelo de gestão a que eles(as) estão acostumados, em que se delegam todas as decisões apenas para a equipe gestora.

Mesmo diante desses impasses, consideramos importante elencar um elemento transformador que também atinge o processo das decisões da escola Caminhos do Saber. Com o intuito de compreender melhor como ocorrem os processos das tomadas de decisões, perguntamos para os segmentos como é formulado o cronograma de reuniões da escola e todos(as) disseram que a elaboração ocorre primeiramente por parte da diretora, mas que o cronograma é flexível, pois, logo após a elaboração, ela o entrega para os(as) envolvidos(as), com o intuito de eles(as) opinarem sobre as datas propostas (*2º elemento transformador*). Assim, a seguir, podemos visualizar nos dizeres das pessoas do administrativo/pedagógico e da diretora como ocorre esse processo:

**Carolina: Eu acho assim, se a diretora for perguntar para todo mundo a data, ela nunca vai chegar a lugar nenhum. Aí ela faz a data, faz o cronograma e mostra para a gente, se precisar de alguma coisa para trocar a gente tenta encaixar.**

**Lucia: Agora eu acho assim, se for participar do cronograma é complicado, porque cada um vai dar uma opinião.** Eu, por exemplo, tenho certeza que vou dar uma opinião diferente da Carolina, cada um olha por si. Então, ela faz o cronograma, coloca as datas e pergunta para a gente se está tudo bem, se pode ser desse jeito, se queremos alterar, né?

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM EQUIPE ADMINISTRATIVA/PEDAGÓGICA - 08/11/2015).

**Isa: Eu faço o cronograma escolar. No começo do ano, eu faço um cronograma, passo para o email de todos, sobre o ano inteiro, tudo que nós vamos fazer,** quer ver: as prestações, as datas de reuniões de turmas, conselho de sala, reunião de módulo II, tudo. **Faço um cronograma anual e ele é avaliado, porque a gente troca depois que fica pronto umas quatro vezes.**

(RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015).

Dessa maneira, o que foi possível perceber, por meio dessa análise sucinta sobre a participação da comunidade escolar, é que, apesar de haver uma boa relação entre eles(as), ainda assim, a escola Caminhos do Saber necessita de práticas mais dialógicas nesse espaço, para que a tomada de decisões seja realizada por todos(as) os(as) envolvidos(as) e eles se autoconscientizem da importância desse processo. Como nos dizia Freire (1997), o educador ou a educadora progressista deve transformar o falar *ao* povo, para falar *com* o povo, num processo de comunhão entre todos(as).

#### 5.4 ELABORAÇÃO/CONSOLIDAÇÃO DOS DOCUMENTOS ESCOLARES PELAS COMUNIDADES LOCAL E ESCOLAR.

Tabela 6 - Síntese dos elementos que favorecem e dos elementos que dificultam a elaboração/consolidação dos documentos escolares pelas comunidades local e escolar.

Elementos transformadores	Elementos excludores	Elementos que se transformaram
<i>Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar</i>		
1. Interesse em participar da reelaboração, por parte das famílias, auxiliares de serviços gerais, administrativo/pedagógico.	1. Desconhecimento por parte dos representantes de alguns segmentos das Comunidades: Local e Escolar; 2. Documentos não foram reformulados; 3. Distanciamento entre o documento e a realidade da escola; 4. Pouco interesse na reelaboração dos documentos pelas professoras.	1. Apresentação dos documentos para as comunidades local e escolar; 2. Documentos em processo de reformulação.

Fonte: Das autoras

#### *Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar: Elementos transformadores e excludores*

O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar são documentos que contribuem para a implantação de uma efetiva gestão democrática nas escolas, resguardados em lei (LDB – 9394/96). Esses documentos, além de fazerem parte da vida escolar, são considerados a identidade da escola, pois, de acordo com Veiga (1995), ao ser construído em conjunto com todos(as) os segmentos da escola, preocupa-se com a organização da escola em sua totalidade, considerando-se o contexto social em que estão inseridos.

Nesse sentido, ao buscarmos a compreensão sobre como ocorre a participação das comunidades local e escolar nas tomadas de decisões, não poderíamos deixar de apresentar esses documentos, que são considerados tão importantes para a construção de uma escola pública democrática. Assim, “a participação requer compromisso com o projeto político pedagógico construído, executado e avaliado coletivamente” (VEIGA, 2009, p. 167).

Nas palavras de Gomes de Bairros (2006), considerando que o PPP tem como referenciais a escola desejada, papel dos segmentos escolares, a avaliação, o currículo e os demais aspectos que a escola considera relevantes, cabe também definir suas regras. Assim, o

Regimento Escolar é um documento originado do Projeto Político Pedagógico, que deve ser construído a partir do PPP. Dessa maneira, a importância do Regimento Escolar se faz porque:

Nele está materializado o PPP na forma de registros dos procedimentos, funções, atribuições e composição de cada um dos diferentes segmentos e setores da escola. Isto é fundamental para que todos os que trabalham na escola, bem como os que participam da sua vida cotidiana, como comunidade escolar, tenham claro o processo histórico, de organização e de normatização da instituição (GÓMES; BAIRROS, 2006, p. 4).

Nessa circunstância, fomos buscar entender se a comunidade escolar e a comunidade local da escola Caminhos do Saber possuíam conhecimento sobre esses documentos, bem como entender como ocorreu o processo de elaboração, pois essas questões levantadas também nos ajudam a compreender como ocorre a participação no processo de tomada de decisões.

Dessa maneira, ao dialogarmos com todos(as) os(as) representantes dos segmentos, foi possível constatar um desconhecimento sobre os documentos, por parte de alguns representantes das famílias e dos representantes dos auxiliares de serviços gerais (1º elemento exclusor). Além disso, foi informado por todos(as) que os documentos não foram reformulados (2º elemento exclusor). Assim, nos diálogos seguintes com os representantes dos segmentos, poderemos ter maior clareza sobre o ocorrido:

Pesquisadora: Outra coisa que eu queria conversar com vocês é com relação ao Projeto Político Pedagógico e o Regimento da escola. **Vocês conhecem esses documentos?**

**Todos(as): Não.**

Rosa: **Projeto Político Pedagógico? Nunca ouvi falar. Toda escola tem?**

[...]

Pedro: Esse ano não tem instalado aqui, então?

[...]

Carmem: **Vai fazer quatorze anos que eu estou aqui e eu não sei disso.**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS – 06/11/2015).

Pesquisadora: Outra questão importante é sobre o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. **Vocês já ouviram falar sobre esses documentos?**

Rosi e Celiane: Sim.

**Luciana, Andrea e Joaquim: Não.**

[...]

Pesquisadora: Vocês que já ouviram falar, sabe como foi a reformulação? Vocês já viram eles?

Celiane: Não. Nunca vi.

**Rosi: Ele foi elaborado pela equipe pedagógica, ele não contou com a participação da comunidade.** Não nas duas últimas versões que eu acompanhei como professora.  
(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS FAMÍLIAS - 24/11/2015).

Pesquisadora: Vocês já ouviram falar sobre os documentos Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar?

Todas: Sim.

Pesquisadora: **Como foi o processo de elaboração? Vocês participaram?**

**(Silêncio)**

**Patrícia: É porque a gente é contratada, cada ano a gente está num lugar, entendeu? Eu participei, mas na época era em outro lugar.**

Heloísa: Eu participei. Na época era outra diretora, já faz um tempinho, então esse ano eu não sei se foi reformulado o PPP.

**Zenilda: Esse ano não teve não.**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS PROFESSORAS - 10/11/2015)

Pesquisadora: Outro âmbito que a gente iria conversar é justamente sobre o PPP e também sobre o Regimento Escolar. Então vocês já ouviram falar sobre esses documentos, né? **Alguém pode falar como ocorreu a elaboração? Vocês participaram?**

**Lázara: Eu não tive tempo.**

**Lúcia: Ela nos enviou, por email, pediu para que se a gente quisesse acrescentar alguma coisa, fazer algum comentário ou retirar alguma coisa.** Esse ano a gente recebeu o email dela.

**Pesquisadora: E vocês ajudaram?**

**(Todas as representantes acenam a cabeça negativamente)**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM EQUIPE ADMINISTRATIVA/PEDAGÓGICA - 06/11/2015)

Em concordância com as falas das pessoas do administrativo/pedagógico, ao realizarmos o relato comunicativo com a diretora, ela informou que os documentos que estavam vigentes haviam sido construídos por outra diretora, no ano de 2013. Ao assumir o cargo como diretora, apenas enviou os documentos, por email, para todos(as) pedindo a contribuição na reformulação, mas que, até aquele momento, ninguém havia respondido. Assim, ela destaca:

Isa: Olha, pesquisadora, **é uma frustração minha.** Hoje eu vou te dizer, nós estamos encerrando o ano e eu sou frustrada porque eu queria ter reformulado e não fiz isso (...). Então ano que vem eu estou querendo pegar assim, no começo do ano, na reunião de planejamento, eu já quero começar. Se você tiver alguma sugestão eu até aceito. **Nosso PPP é uma porcaria, você já viu? Vou mandar ele pra você (...). Olha, tem o regimento aqui, você percebe que é só burocrático, está vendo? (...). Aqui o PPP, está vendo de 2013.**

Pesquisadora: Então esse ano não teve a reformulação desses documentos?

Isa: Não. Não teve em 2014 nem em 2015.

[...]

Isa: **Eu cheguei a mandar o PPP que a gente tinha, pedindo que eles sugerissem mudanças. Mandei, escrevi pedindo para mudar porque o PPP nosso não está de acordo e eu queria receber sugestões. Já que a dificuldade é a reunião, vamos fazer isso virtual, porque hoje existe essa ferramenta. Ninguém me mandou um A.**

(RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015)

Infelizmente, essa realidade não ocorre somente na escola Caminhos do Saber. De acordo com Gracindo (2004), apud Azevedo (2005), foi realizada uma pesquisa, denominada “Retrato da Escola no Brasil”, constatando que, no que tange ao Projeto Político Pedagógico, em cinco Estados da Federação, mais de 30% das escolas não o possuíam e que mais de 20% possuíam o documento, mas este havia sido construído somente por agentes externos à unidade escolar. Ainda com um percentual menor, em dez Estados, os dados indicaram que a elaboração foi realizada somente pelo(a) diretor(a).

Nesse aspecto, não podendo ser diferente, ao observarmos os documentos existentes na escola Caminhos do Saber e também os dizeres dos representantes, constatamos um distanciamento entre os escritos do documento e a realidade da escola (*3º elemento exclusor*). Assim, os representantes advertem:

Milena: **Eu escutei o pessoal falando que em caso de advertência de aluno não estava no PPP e tem hora que precisa. Não sou muito a favor não, mas tem hora que precisa.**

Lúcia: É

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM EQUIPE ADMINISTRATIVA/PEDAGÓGICA - 06/11/2015).

Rosi: [...] Ano passado, aqui em Alfenas tinha um trabalho muito bacana, não sei se vocês se lembram da sala de recurso? Era um trabalho muito legal que funcionava como um processo de inclusão, com os alunos que tinham algum tipo de deficiência, ou de dificuldades, ou de necessidades especiais. No começo desse ano essas salas foram extinguidas em boa parte na rede municipal e a pesquisadora falou do Projeto Político Pedagógico, **aí eu lembrei que se a gente pegar o Projeto Político Pedagógico, ainda tem menção de que estas salas estão funcionando e elas não existem mais [...].**

(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS FAMÍLIAS - 24/11/2015).

Isa: **Você percebe que o PPP foi feito para cumprir uma determinação. Tudo que eu procuro no PPP eu não sei se pode, porque no PPP não fala se pode ou se não pode. Então é assim: Isa, você empresta a escola para fazer aula de xadrez? Tá, eu empresto. Mas isso deveria ser constado junto com o Conselho, aí eu olho lá no PPP e não fala se a escola pode ser emprestada para a comunidade, se eu posso abrir as portas da escola para a comunidade [...].**

(RELATO COMUNICATIVO COM A DIRETORA - 27/11/2015).

Com essa situação, os documentos que deveriam se constituir como a identidade da escola, demonstrando os valores, os fundamentos éticos, políticos, epistemológicos, pedagógicos, o cidadão/ã que se deseja formar, projetos, dentre outros aspectos que a comunidade local e a comunidade escolar prezam e consideram relevantes para a escola, passam a se tornar apenas documentos vazios, sem sentido para os integrantes da escola e, então, esses documentos passam a ser apenas mais uma “burocracia” na escola, sendo perdida sua relevância para a democracia.

Considerando esses impasses, durante os grupos de discussões comunicativos, as pesquisadoras fizeram uma rápida explicação para os representantes dos segmentos sobre o que seria o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar e também ressaltaram sobre a importância de estes serem construídos coletivamente e estarem condizentes com a realidade da escola. Além disso, é importante destacar que, conforme explicado anteriormente, na análise sobre o Conselho Escolar, ao seguirmos o referencial da Metodologia Comunicativa de Investigação, que preza por um diálogo intersubjetivo com os participantes da pesquisa, houve necessidade de realizar uma reunião com a comunidade local e com a comunidade escolar, com o intuito de apresentar o órgão, o Conselho Escolar, e os documentos, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Essa apresentação se fez necessária, visto que muitas pessoas não os conheciam. Assim, a apresentação destes documentos não se restringiu apenas aos representantes dos segmentos, mas foi realizada a toda comunidade local e comunidade escolar, de modo que o *4º obstáculo* – Desconhecimento por parte dos representantes de alguns segmentos das Comunidades: Local e Escolar – foi superado.

Nessa situação, foi perguntado para os(as) representantes dos segmentos se tinham interesse e gostariam de participar da elaboração desses documentos. Com exceção das professoras (*4º elemento exclusor*), todos os demais segmentos disseram possuir interesse em contribuir (*3º elemento transformador*). As famílias disseram, ainda, que precisaria ser em um horário viável e flexível para participação da comunidade local. “Eu gostaria de participar, claro se eles colocassem num horário viável para comunidade” (JOAQUIM – GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS FAMÍLIAS – 24/11/2015). Já os auxiliares de serviços gerais, destacaram:

João: **Muito interessante, é muito interessante a gente saber isso**, porque tem muita coisa da escola que a gente não fica sabendo.

[...]

Luís: **É uma “arma” a mais que a família tem e que a comunidade tem. Tenho um filho que estuda aqui, é uma arma a mais para você conhecer. Não é só atirar pedra, tem que saber.**

Carmem: É o que o Luiz está falando, **nós não podemos atirar pedra, mas conhecendo os direitos, os deveres, a gente pode fazer mais.**

Luís: Eu não sabia desse documento. É bom a gente saber. Eu tenho um filho aqui e não sabia.

[...]

Pesquisadora: E o certo é vocês também participarem dessa elaboração. **Vocês gostariam de participar, se a escola desse a oportunidade?**

Pedro: **Eu quero.**

Joana: **Lógico.**

Luís: **É interessante. Eu também quero**, porque muitas vezes as coisas passam despercebidas né

Joana: Às vezes, a gente acomoda, não procura saber, né.

Luís: Tipo fica parado no tempo, **essa pesquisa sua é importante para os filhos que vem aí né, da gente e para nós também.**  
(GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS - 08/11/2015).

Por meio desse diálogo, foi possível perceber que os auxiliares de serviços gerais ficaram motivados, ao entender a importância dos documentos, e demonstraram interesse em participar das suas reelaborações. O senhor Luís, ao dizer metaforicamente que os documentos podem ser considerados uma “arma” a mais para as famílias e para comunidade, não devendo restringir-se apenas a atirar pedras contra a gestão da escola, mas conhecer para poder reivindicar, nos mostra que houve a compreensão do verdadeiro significado desses documentos. Dessa maneira, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar só serão significantes a partir do momento em que estiverem condizendo com a realidade da escola e, para isso acontecer, é somente por meio da participação de todos(as) que se conseguirá a identidade da escola, bem como a efetivação da gestão democrática.

Todavia, conforme já abordado, foi possível perceber pouco interesse na reelaboração dos documentos por parte das professoras. Ao perguntarmos se elas gostariam de participar, houve um silêncio e, após alguns instantes, uma professora destacou: “Eu não ia gostar não, mas deveria, né” (VALDIRENE – GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO COM AS PROFESSORAS - 10/11/2015). Em seguida, as professoras ainda disseram que já possuíam muitos afazeres e, por falta de tempo, achavam complicado participar.

Dessa maneira, podemos considerar, por meio das falas das professoras, quão sem sentido esses documentos se tornaram para elas, pois o fato de elas não os considerarem tão importantes sinaliza que estes servem meramente para compor assuntos burocráticos, pautados em leis. Entretanto, entendendo que os documentos devem, como uma das finalidades, elencar a forma de construção de conhecimentos, a didática, a relação entre professor(a) e aluno(a), os procedimentos pedagógicos, ou seja, o ato pedagógico, é imprescindível o envolvimento e a participação de todos os membros, inclusive dos(as) professores(as), pois, por meio da participação deles(as), haverá condições para compreender o ato de ensinar a aprender realizado na escola e, só assim, responder as necessidades da comunidade escolar e da comunidade local.

Para concluir essa subcategoria, destacaremos o último elemento transformador, que a princípio era um obstáculo: Os documentos se encontram em processo de reformulação (2º elemento transformador). Durante a coleta de dados, como se pode ver no relato da gestora,

ela demonstrava frustração por não ter conseguido reformular esses documentos e interesse em reelaborá-los de maneira democrática. Assim, pedindo a contribuição das pesquisadoras, num processo de diálogo intersubjetivo, chegamos à conclusão de que o melhor espaço para a reelaboração desses documentos seria o órgão denominado Conselho Escolar, visto que haveria a possibilidade de participação de todos os segmentos representativos da escola.

Todavia, durante o processo de eleição dos membros do Conselho Escolar, a diretora estava ausente da escola por motivo de saúde. Assim, com o intuito de dar continuidade ao processo de reformulação, a vice-diretora e um membro do administrativo continuaram esse processo, fazendo algumas alterações. Em vez de realizarem a reelaboração dos documentos nas reuniões do Conselho Escolar, optaram por entregar perguntas impressas para todos(as) funcionários(as) da escola e para os representantes das famílias e da comunidade local, que atualmente fazem parte do Conselho Escolar, com a intenção de que essa reelaboração fosse participativa, contasse com o coletivo e construísse documentos alicerçados nas vozes de todos(as) os(as) envolvidos(as)<sup>62</sup>. Assim, as perguntas foram específicas para cada segmento, mas basicamente consistiam em: tipo de aluno/cidadão que se deseja formar; Valores éticos políticos que consideram importantes; Forma de construção de conhecimento; Relação entre funcionários, funcionários e alunos(as), funcionários e famílias; Sonhos/metasp; Empréstimo do espaço da escola para a comunidade fora do horário de aulas; Organização do trabalho pedagógico; Metodologias e Processo de avaliação.

Apesar de as pesquisadoras não terem participado da continuidade dessa reelaboração, de acordo com a vice-diretora, estava previsto que, após a entrega das questões orientadoras, a equipe gestora analisasse as questões e, de acordo com os escritos, reescrevesse os documentos. Seguidamente, iria ser realizada uma reunião com a comunidade local e com a comunidade escolar para apresentar o que foi elaborado, ouvir as colocações, refletir e dialogar, para que, por meio de um diálogo igualitário, embasados nos melhores argumentos, os documentos pudessem ser reformulados de maneira democrática.

Após toda essa longa apresentação, destacamos nossa pretensão e o enorme desejo em investigar a gestão da escola Caminhos do Saber, no sentido de transformar aquele espaço e as relações que ali se estabeleceram. Os dados foram muitos e acreditamos ter conseguido, de certa forma, explicá-los nesse capítulo que acabamos de desenvolver. Sabemos que um trabalho de investigação dessa natureza traz apenas uma parte do enorme processo vivenciado

---

<sup>62</sup> As pesquisadoras contribuíram no processo de elaboração destas perguntas.

no decorrer de todo esse período. Por esse motivo, desenvolveremos a seguir as considerações finais, não com a pretensão de colocar um fim, mas apenas de pontuar ao leitor algumas considerações desta dissertação que aqui se encerra.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluirmos esta dissertação, neste momento, apresentaremos as considerações que este estudo nos permitiu alcançar. Ao pensarmos a escola em seu potencial transformador, não poderíamos deixar de fora as discussões teóricas realizadas por Freire. Por esse motivo, logo no início desta dissertação, no **Capítulo 2**, enfatizamos a importância do diálogo freireano na centralidade das tomadas de decisões, por acreditarmos que o diálogo proporciona uma efetiva participação da comunidade local e escolar. Nessa situação, Freire (1989) já nos dizia que o diálogo acontece numa relação horizontal e, para sua efetivação, deve-se nutrir da confiança, da humildade, do amor, da fé nos seres humanos, da esperança e da criticidade.

Ainda neste capítulo, além da extrema importância da relação dialógica, nos deparamos com as contribuições de Habermas (1987a), autor que enfatiza a necessidade de um agir social por meio de uma ação comunicativa entre todas as pessoas, que, mediante a interação, são capazes de dialogar, utilizando de argumentos e pretensões de validade.

Nesse sentido, apresentamos a concepção da Aprendizagem Dialógica (FLECHA, 1997), tendo como principais fontes teóricas o diálogo freireano e a teoria do agir comunicativo habermasiano, focando nossas discussões em torno da possibilidade das relações se tornarem mais dialógicas e o desenvolvimento de ações que a comunidade local e a comunidade escolar podem realizar desde que possam participar ativamente dos espaços de decisão.

Acreditamos ser de grande importância os mecanismos coletivos para participação existentes; todavia, consideramos, ainda, que a maioria das escolas não está respondendo às necessidades reais da comunidade escolar e da sociedade atual, para a efetivação de uma gestão democrática e participativa. Pensando nisso, na tentativa de transformar essa realidade, apresentamos a proposta educativa denominada Comunidades de Aprendizagem (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012) que, além de ter como referencial teórico o diálogo freireano e a concepção da Aprendizagem Dialógica, busca a participação de todos(as) da maneira mais igualitária possível, envolvendo transformações não somente para a escola, mas também para a comunidade do entorno.

A proposta de Comunidades de Aprendizagem compartilha a responsabilidade, durante todo o processo de planejamento, de realização e de avaliação das decisões tomadas,

com a comunidade local e escolar. Um aspecto relevante em sua gestão é que a associam os âmbitos existentes da democracia representativa, como exemplo o órgão do Conselho Escolar, com o desenvolvimento de uma democracia deliberativa (HABERMAS, 1987; COHEN, 2001), criando-se comissões mistas e gestoras para a realização do trabalho.

Por outro lado, ao consideramos a crise política que a sociedade brasileira está vivenciando, e os rumos, os retrocessos ou (com alguma esperança) os avanços que as decisões tomadas podem alcançar, apresentamos no **Capítulo 3** a discussão teórica em torno da temática sobre Política e Educação, uma vez que entendemos que os caminhos vivenciados na política afetam todas as esferas da sociedade, incluindo o âmbito educacional. O Brasil, de acordo com a Constituição da República Federativa de 1988, institui o Estado como Democrático e, na seção sobre a educação, também assegura uma gestão democrática no ensino público. Assim, nesse capítulo, procuramos clarificar ao leitor(a) as leis que regem por uma educação democrática, pública e de qualidade, para termos a compreensão do que nos é assegurado em leis.

Realizamos uma ampla revisão da literatura que diz respeito aos mecanismos coletivos de participação existentes (Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestre, Grêmios Estudantil e Conselho de Classe), ancorados nas legislações educacionais. Nesse momento, também nos atentamos para algumas medidas que visam ampliar a participação da comunidade local e escolar, como é o caso da maneira com que são escolhidos os dirigentes escolares (PARO, 2016). Nesse impasse, ao apresentarmos cada um dos mecanismos coletivos para a participação, concordamos com o autor quando este afirma que, no cotidiano escolar, estes mecanismos têm surtido pouco efeito. Para o autor, o motivo é que a maioria das escolas não possui conhecimento desses mecanismos, agregando-os de maneira formal e efetivando-os de maneira equivocada.

Nesse processo de busca de entendimento, elegemos uma metodologia que fosse coerente com todo o referencial teórico estudado, de maneira que os conhecimentos fossem construídos intersubjetivamente entre todas as pessoas envolvidas com a pesquisa, implicando uma postura dialógica. É neste **Capítulo 4** que optamos por escolher a Metodologia Comunicativa de Investigação, apresentada por Gómez et al., (2006), em que preza sempre por um diálogo intersubjetivo entre as pessoas, com pretensões de validade, levando em considerações os argumentos mais bem fundamentados e o compromisso com a verdade. Diante disso, o processo para a análise dos dados se efetivou por meio de dimensões exclusoras, referentes aos limites que impedem a efetivação do objetivo em questão e as

dimensões transformadoras, referentes às possibilidades de superar essas situações de exclusão.

No **capítulo 5**, trouxemos as análises realizadas. O primeiro aspecto a enfatizar foi o de que todas as categorias, subcategorias e elementos expostos, ainda que apresentassem algumas particularidades, sendo umas mais diretas e outras, indiretas, buscaram *analisar como ocorre a participação da comunidade local e escolar, com o intuito de verificar se ela ocorre de maneira dialógica, considerando-se o conceito de diálogo nos termos freireanos*, sendo este o **objetivo geral** desta investigação.

Dessa maneira, ao partirmos da **hipótese** de que *a participação existente no cotidiano escolar não tem como característica o diálogo freireano*, para sua afirmação ou refutação **questionamos** se *a participação das comunidades local e escolar na escola Caminhos do Saber é caracterizada efetivamente pelo diálogo freireano*. Assim, pudemos constatar algumas respostas que serão abaixo descritas de acordo com as categorias elencadas.

A primeira categoria exposta diz respeito à **escolha democrática dos dirigentes e a gestão da diretora**. Foi proposital elencarmos essa categoria como início para a discussão desta análise, pois, ao apresentarmos os objetivos e as questões desta pesquisa para todas as escolas municipais do ensino fundamental I de Alfenas, considerando a pertinência da pesquisa em tal contexto e a realidade das escolas, identificamos que todas as gestoras das escolas municipais do ensino fundamental I de Alfenas – MG, inclusive a gestora da escola investigada, foram nomeadas por indicação do governo municipal vigente, o que caracterizamos como um elemento excludor, pois foram realizadas nomeações pura e simplesmente pelo poder executivo.

Contudo, cientes desse impasse, ao realizarmos a pesquisa na escola Caminhos do Saber, foi possível identificar, no que diz respeito à gestão da diretora, que apesar de ela ter sido nomeada pelo poder executivo, apresentou muitos elementos favoráveis para a construção da participação democrática na tomada de decisões. Dentre estes, foi possível identificar que a diretora buscava sempre compartilhar a tomada de decisões com a comunidade escolar. Ela também possuía consciência de que com a comunidade local e com as famílias não existia muito diálogo, havendo apenas comunicados, mas sempre salientava que esta realidade deveria mudar. Com isso, constatamos que ela possuía consciência da essencialidade do diálogo entre todos(as) envolvidos(as). Assim, podemos afirmar que o fato de não termos um processo de escolha democrática dos dirigentes não impede alguma forma de democratização da escola, já que esta é apenas uma das medidas necessárias.

Quando buscamos analisar a segunda categoria elencada, referente aos **espaços coletivos para participação das comunidades local e escolar**, sendo o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Classe, identificamos elementos transformadores, elementos excludores e outros elementos que foram sendo transformados com a ajuda da intervenção das pesquisadoras. Em todas as subcategorias, elencamos elementos que nos levavam a compreender pouco diálogo nesses espaços para a participação.

Na subcategoria denominada Conselho Escolar, caracterizamos como elementos excludores o fato de que a escolha dos membros havia sido realizada no ano de 2007 por convite/indicação da equipe gestora, uma vez que sua composição se restringia apenas a membros da equipe escolar, sendo que a maioria dos sujeitos da comunidade local e escolar não tinha conhecimento sobre esse órgão, havendo poucas reuniões e pouco diálogo entre os membros e as pessoas dos setores correlacionados, sobre o que havia sido discutido nas reuniões. Todavia, por meio de um diálogo intersubjetivo entre os sujeitos pesquisados e as pesquisadoras, houve um novo processo de escolha dos membros, realizado de maneira dialógica, participativa e democrática, contando também com a participação da comunidade local. Além disso, as pesquisadoras e a diretora da escola realizaram uma apresentação para a Comunidade local e para a Comunidade Escolar sobre o órgão Conselho Escolar, com o intuito de que todos(as) pudessem compreender as reais funções deste órgão e, então, houve a superação dos elementos que, inicialmente, destacamos como excludores.

Na subcategoria intitulada Grêmio Estudantil, o processo de escolha dos representantes foi realizado por meio de quatro maneiras: indicação do(a) professor(a), indicação da diretora, sorteio e eleição, caracterizado, de início, como um elemento excludor, mas, durante a execução da pesquisa, estava em processo de transformação. Um elemento importante a ser destacado se refere ao fato de que havia pouca ativação dos representantes e não havia o grêmio estudantil para os(as) alunos(as) pertencentes ao pré, 1º e 2º ano dos ciclos iniciais. Sobre esses elementos, quando dialogamos com a diretora e com as supervisoras, elas informaram que esses alunos eram pequenos e não tinham tanta maturidade para contribuir na tomada de decisões, por isso havia pouca representação e não participação dos(as) alunos(as) mais novos. Contudo, em diálogo com os(as) alunos(as), foi perguntado como eles poderiam ajudar a escola na tomada de decisões e eles(as) elencaram várias questões pertinentes e cabíveis para a participação e para a contribuição nas decisões da escola.

Referentemente à subcategoria Associação de Pais e Mestres, não havia na escola a execução deste órgão, considerado como único elemento exclutor. Já com relação ao Conselho de Classe, as reuniões aconteciam individualmente com cada professora, o que não permitia um diálogo entre elas sobre os pontos favorecedores e dificultadores encontrados na realidade de cada sala de aula, perdendo-se a possibilidade de se ter uma riqueza na análise múltipla e na reflexão, não somente sobre os(as) alunos(as), mas também sobre as práticas pedagógicas das professoras. Para esse elemento, não houve superação até o momento em que finalizamos a investigação na referida escola. Por outro lado, identificamos como elementos transformadores o fato de que a diretora realizava anotações individuais de cada aluno(a), sendo uma maneira importante para se compreender o desenvolvimento do(a) aluno(a) tanto no processo de ensino e de aprendizagem, quanto no seu crescimento, considerando-o como um ser histórico e social.

Foi indicado como uma terceira categoria o **envolvimento e a participação das comunidades local e escolar na escola Caminhos do Saber**, sendo encontrados elementos transformadores e excludores. Por meio dessa categoria, igualmente às anteriores, foi constatado pouco diálogo na participação das comunidades local e escolar.

Na subcategoria sobre a comunidade local, foi analisado, como elementos excludores, que havia pouco convite, por parte da comunidade escolar, para contribuírem com a tomada de decisões da escola, restringindo apenas na participação das reuniões bimestrais para entrega de boletins, conseqüentemente, não havendo participação das famílias nas atividades escolares e tomada de decisões. Além disso, nas poucas oportunidades de participação existentes, os horários não eram flexíveis. No momento de diálogo com as famílias, segmento representativo da comunidade local para esta pesquisa, estas afirmaram que a participação seria mais efetiva se houvesse uma adequação de horários. Ao repassarmos essa questão para a comunidade escolar, foi realizada uma reunião, depois do horário das aulas, e esta contou com a participação de mais de trezentos familiares, afirmando que os horários destinados para a participação da comunidade local impactam, de maneira decisiva, na participação.

Com base nos dados que obtivemos até o momento da pesquisa, foi possível identificar que na comunidade escolar, segunda subcategoria, a relação entre eles foi respeitosa e harmônica, sendo os conflitos resolvidos num processo de argumentação, caracterizados como elementos transformadores, pois, em alguns momentos, pautaram-se em uma democracia deliberativa. Contudo, apesar de haver uma harmonia aparente nesse espaço, foi identificado, como elemento exclutor, que havia poucas sugestões para a contribuição na

tomada de decisões, por parte da comunidade escolar, acarretando, similarmente, escassa participação. Outro obstáculo a ser destacado nesta pesquisa refere-se ao excessivo número de professores(as) contratados(as). De acordo com as professoras, elas ficavam com “medo” de fazer alguma ressalva, não serem compreendidas e perderem o emprego, além de que a cada ano estavam numa escola e não conseguiam dar continuidade ao trabalho que estava sendo realizado com a equipe, causando desmotivação e uma vontade limitada de dialogar e de participar dos rumos da escola.

Quanto às análises observadas sobre a última categoria destacada, a **elaboração/consolidação dos documentos escolares pela comunidade local e comunidade escolar**, sendo como subcategorias o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, a maioria dos elementos excludores encontrados foram superados. De modo excludor, os documentos haviam sido reformulados no ano de 2013, não contando com a participação das comunidades local e escolar e havia um distanciamento entre os documentos e a realidade da escola. Além disso, muitos segmentos representativos não conheciam esses documentos. Entretanto, em consonância com os postulados da metodologia seguida, as pesquisadoras, ao identificarem os elementos excludores, dialogaram com a diretora e esses elementos foram superados no dia em que houve uma apresentação dos documentos para as comunidades local e escolar e, até o momento de término da pesquisa, o documento estava em processo de reformulação de maneira dialógica, contando com a participação de todos os segmentos.

Dessa maneira, chegamos à **conclusão** deste trabalho, indicando para o fato de que, apesar das melhorias, na escola Caminhos do Saber, durante todo o período de coleta de dados, identificamos que houve dificuldade em se estabelecer a participação das comunidades local e escolar, e, conseqüentemente, o diálogo freireano não se destacou como elemento central, pois não pode haver diálogo se não houver a participação efetiva de todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Assim, a hipótese desta pesquisa pôde ser confirmada.

Nesse viés, pensando no processo de denúncia e de anúncio que Freire (1997) tão bem desenvolveu, não poderíamos apenas denunciar o fato de que *a participação existente no cotidiano escolar não possibilita o diálogo, nos termos freireanos*. Portanto, queremos aqui retomar as discussões trazidas no capítulo 1 desta dissertação e apontar como o anúncio a proposta educativa denominada Comunidades de Aprendizagem, não como uma receita milagrosa para a resolução de todos os problemas da escola, mas como uma alternativa para aqueles(as) que acreditam na importância do processo dialógico no âmbito educacional.

Como já afirmamos anteriormente, essa proposta segue uma orientação dialógica da aprendizagem. As atividades desenvolvidas nesse modelo educativo estão sendo investigadas em âmbito internacional, sendo denominadas atuações educativas de êxito (INCLUD-ED). Entre os elementos centrais para que essas atividades sejam de êxito, podemos destacar a organização dialógica da gestão escolar, ou seja, nesse espaço, o diálogo entre homens e mulheres “não é uma concessão, nem muito menos uma tática para a dominação, mas um encontro de homens e mulheres para a pronúncia do mundo, uma condição fundamental para a humanização” (FREIRE, 2005). Além disso, podemos destacar que tal proposta educativa potencializa a participação de todos(as) envolvidos(as), priorizando as famílias e a comunidade local, fazendo com que todos(as) se sintam responsáveis por uma educação mais igualitária.

Podemos identificar, ainda, os elementos excludores e transformadores destacados nesta dissertação com base nos conceitos de *mundo da vida* e *sistema*, discutidos por Habermas (1987a). Nas palavras do autor, o mundo da vida é:

(...) o lugar transcendental em que falante e ouvinte saem ao encontro um do outro; em que podem colocar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, social e subjetivo); e onde podem criticar e exhibir os fundamentos destas pretensões de validade, resolver seus discernimentos e chegar a um acordo. (Habermas, 1987a, p. 178)

Assim, de acordo com Giroto (2011), a categoria *sistema* dentro dessa teoria pode ser considerada como a forma de organização criada pelas pessoas, no intuito de facilitar a vida em comum. A autora cita como exemplo o sistema administrativo, em que são decididas as questões políticas e rendimentos organizativos bem como o sistema econômico, resultado dos bens de serviço e de força de trabalho.

Assim, podemos concluir que tanto o *sistema* quanto a categoria *mundo da vida* se conectam pois, os sujeitos se movem dentro deste sistema, interagindo diariamente com as demais pessoas e utilizando a linguagem como recurso para interpretar tanto um como o outro. Esse sistema não consegue entender tudo o que se passa no mundo da vida, daí a importância de se olhar primeiramente para esse mundo da vida no intuito de entender o sistema. (GIROTO, 2011).

Habermas (1987b) ressalta a importância do papel dos agentes humanos no processo de mudança, já que se, de um lado, os sistemas têm se apoderado das construções próprias do

mundo da vida, por outro, ele também necessita do mundo da vida para legitimar seu processo de racionalização. É nesse sentido que cabe ao sujeito saber lidar com os mecanismos colocados pelo sistema e, por meio da ação comunicativa, as pessoas consigam reorganizar esses sistemas atendendo às suas próprias necessidades.

Nesse processo investigativo nos deparamos, na maior parte dos casos, com elementos excludores que vinham do **sistema**, ou seja, muitos elementos que dificultavam o processo de participação basearam-se em políticas governamentais e em mecanismos que não permitiam o diálogo entre todas as pessoas participantes do processo educativo. Por outro lado, encontramos na categoria **mundo da vida**, muitos elementos que contribuíram para discutir e enfrentar essas dificuldades, o que revela que, ao agirmos, interagimos e, assim, criamos situações de diálogo que podem ser potencializadas coletivamente, tendo como pano de fundo o sistema que nos ampara.

Por fim, apontamos para os dizeres de Freire (1997), em que afirma “*que não é possível transformar a educação sem sonho, esperança e utopia*” e, nesse caso, estamos falando especificamente do âmbito do mundo da vida. Lembrando também a famosa música de Raul Seixas, que nos ajuda a refletir em torno da ideia de que “*Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade*”, consideramos importante, apresentar, a partir dos elementos excludores encontrados e da reflexão intersubjetiva entre pesquisadoras e pesquisados(as), indicações para algumas esferas do âmbito educacional, referentes ao âmbito do sistema, pois compreendemos que, para os obstáculos encontrados, quando são olhados a partir de diferentes pontos de vista, podem ser transformados e melhorados.

É importante destacar que, seguindo a abordagem metodológica por nós defendida, realizamos uma construção intersubjetiva em torno dos dados apresentados, portanto não poderia ser diferente na construção de tais recomendações que foram acrescentadas à dissertação a partir de nossa última discussão em torno da devolutiva dos dados aos familiares e comunidade escolar. São elas:

1. Recomendações ao governo do município:

- Que se instaure um processo dialógico entre todos(as) envolvidos(as) no âmbito educacional;

- Que a escolha do(a) diretor(a) seja realizada pelas comunidades local e escolar;
- Que se melhore a qualidade de ensino a partir de experiências educativas de êxito;
- Que se promovam ações para que a Comunidade Local e as famílias participem dialogicamente das decisões tomadas na escola;
- Que se melhorem as condições de trabalho dos profissionais da educação, incluindo horas de trabalho e salário;
- Que se realize concurso público para efetivação dos(as) professores(as);
- Que se ofertem condições financeiras para a compra de instrumentos tecnológicos, inclusive para a sala de computação;
- Que sejam oferecidos mais cursos de formação continuada e de boa qualidade para a comunidade escolar, em especial em parceria com a Universidade.

## 2. Recomendações para a comunidade escolar:

- Que se instaure um processo dialógico entre todos(as) envolvidos(as) no âmbito educacional;
- Que se realizem mais reuniões com a comunidade local para a participação e não apenas para a entrega de boletins;
- Que se disponibilize mais espaço para que a comunidade local possa participar das atividades e da tomada de decisões;
- Que cada pessoa se eduque para participar, de maneira dialógica, das atividades e das decisões da escola, valorizando os argumentos fundamentados em argumentos de diálogo e não de poder;
- Que as professoras realizem reuniões com as famílias para a troca de experiências;
- Que se estabeleçam horários de reuniões, que sejam viáveis para a participação da comunidade local;
- Que os espaços coletivos para participação sejam efetivados de maneira democrática;
- Que os membros dos espaços coletivos se socializem com os setores correlacionados o que foi discutido em reuniões;
- Que se valorizem as contribuições ofertadas pelos(as) alunos(as) para a tomada de decisões da escola;
- Que se apresentem sugestões para contribuírem com a tomada de decisões.

## 2. Recomendações para a comunidade local:

- Que se instaure um processo dialógico entre a comunidade escolar e os(as) alunos(as);
- Que se participe das atividades e decisões da escola;
- Que se possa ajudar os(as) professores(as) nas atividades realizadas em sala de aula;
- Que se tenha compromisso com o que foi assumido;
- Que se sonhe junto com a comunidade escolar aquilo que se deseja de melhor para a escola;
- Que se comprometa a participar dos espaços coletivos;
- Que se dialogue os melhores horários para a participação;
- Que se participe deliberativamente das decisões tomadas, pautando-se nos melhores argumentos;
- Que se apresentem sugestões para contribuir com a tomada de decisões e que essas sugestões sejam ouvidas.

## 3. Recomendações para os(as) alunos(as):

- Que se instaure um processo dialógico entre os membros da escola e as famílias;
- Que se contribua com a tomada de decisões da escola;
- Que se saibam e cumpram seus direitos e deveres;
- Que os alunos(as) gremistas repassem o que foi discutido nas reuniões para os demais alunos(as);
- Que sejam solidários, ajudando uns aos outros;
- Que se solicite aquilo que se considera importante para a comunidade escolar, por meio de argumentos;
- Que não se cale ao ver os problemas encontrados na escola, por medo de represália;
- Que se construam boas relações com os colegas da escola, com a comunidade escolar e local.

## 4. Recomendações para os(as) pesquisadores(as) da universidade:

- Que se instaure um processo dialógico entre todos(as) envolvidos(as) no âmbito educacional;
- Que a relação entre pesquisador(a) e pesquisado(a) seja pautado num diálogo intersubjetivo com pretensões de validade;
- Que os(as) pesquisadores(as) possam sempre apoiar o processo de gestão das escolas;
- Que se traga para as escolas os estudos de êxito atuais encontrados no mundo;
- Que a análise encontrada nas pesquisas seja realizada entre pesquisador(a) e pesquisado para mais precisão dos resultados.

## REFERÊNCIAS

AUBERT, A. et al. **Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

AYUSTE, A. et al. **Planteamientos de la pedagogia crítica: comunicar y transformar**. 6. ed. Barcelona: Graó, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. **O projeto político pedagógico no contexto da gestão escolar**. *Jornal do Professor*, Home Page da TVE, v. 1, n.1, p. 1-5, 2005.

BENEVIDES, S. C.O. Aventuras estudantis em tempos de opressão e fuzis. In: ZACHARIADHES, Grimaldo. C., org. IVO, AS., et al. **Ditadura militar na Bahia: novos olhares, novos objetivos, novos horizontes**. Salvador: EDUFBA, 2009, v. 1, p. 115-125.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, Lei de nº9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, Senado Federal, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação**, Brasília, Lei de nº10.127, de 09 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**, Brasília, Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. NAVARRO, I. P. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. 2004. Acesso em: 10 maio. 2016.

\_\_\_\_\_. **Progestão : como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?**, módulo II / Luiz Fernandes Dourado, Marisa Ribeiro Teixeira Duarte ; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. -- Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional**, Brasília, Lei nº. 14, de 13 de setembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. **Grêmios Estudantis**. 2004. Disponível em:  
<[https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B535D0CA0-5DA5-46EC-AA3B-8A75E459D60C%7D\\_Cartilha\\_Gremio\\_Estudantil.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B535D0CA0-5DA5-46EC-AA3B-8A75E459D60C%7D_Cartilha_Gremio_Estudantil.pdf)> Acesso em: 24 maio. 2016

CAIRES, S. F. B. **A participação da comunidade escolar em uma escola transformada em Comunidades de Aprendizagem**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2010.

CASTELLS. M. Fluxos, Redes e Identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: Castells, M. et al. **Nuevas perspectivas críticas em educación**. Barcelona: Paidós, 1994.

COHEN, J. Democracia y libertad. In: ELSTER, Jonh. **La democracia deliberativa**. Tradução de José Maria Lebrón. 1 ed. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001. P. 235-237.

CONTI, C. L. A.; LUIZ, M. C ; RISCAL, S. A. Caminhos e (des)caminhos da gestão democrática da escola pública: obstáculos, resistências e perspectivas para a democratização dos conselhos escolares. **Revista histedbr** on-line, v. 1, p. 279-302, 2013.

CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. G. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2008

CURY, J. C. R. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBPAE** – v.22, n.1, p.41-67, jan./jun.2006.

\_\_\_\_\_. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Legislação Educacional Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. 117 p.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselhos de Classe e Avaliação. Perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas-SP, Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 3ª ed. Campinas-SP, Papirus, 1995.

DOURADO, L. F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, A. V.M. **Cidadania e educação: análise comparativa dos processos redemocratizantes da Espanha e do Brasil, ressaltando suas leis de diretrizes e bases**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. 1995.

FERNANDES, M. J. P. **“Entre o sindicato e o grêmio”**: como se organiza o trabalhador-aluno. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFCE), 2001.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**: al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. [s.l.]: Paidós, 1997.

FLECHA, R; VARGAS, J; DAVILA, A. **Metodología Comunicativa Crítica en la investigación em ciências sociais**: la investigación workaló. Lan Harremanak/11. P.21-33, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 6. ed. São Paulo: Olho D'água, 2001.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989, 150p.

GIDDENS, A. A. **A constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIROTTO, V. **Leitura dialógica: Primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula.** 2011. 345f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Universidade de São Carlos, São Carlos. 2011.

GONZÁLEZ, A. G; PALOMAR, J. D. Metodología Comunicativa Crítica: Transformaciones y cambios em el s.XXI. In: **Revista Electrónica Teoría de la Educación.** Educación y Cultura em la Sociedad de la Información. TESI, v. 10, n.3, p. 103-118, 2009.

GONZÁLEZ, A. G; HOLFORD, J. Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. In: **Revista Educación y Pedagogía,** v.22, n. 56, enero-abril, 2010.

GÓMEZ, J. et al. **Metodología comunicativa crítica.** Barcelona: El Roure, 2006.

GOMES, M. B e BAIROS, M. **Regimento Escolar e projeto político pedagógico: espaços para a construção de uma escola pública democrática.** 1º ed. -2006-2009. Disponível em: <[http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao\\_escola/modulo3/regimento\\_escolar.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo3/regimento_escolar.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2016.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa:** racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Teoría de La acción comunicativa II.** Crítica de La razón funcionalista. Buenos Aires: Taurus Humanidades, 1987b.

\_\_\_\_\_. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

INFORSATO, F. A. F.; INFORSATO, E. C. **Políticas de Municipalização de Ensino:** Tendências ao Continuismo. Paideia, 2011, v. 11, n. 20. p. 49-57.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10ª. ed. São Paulo: Cortez editora, 2011. v. único. 407p.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma. G. **Formação de profissionais da educação - Visão crítica e perspectiva de mudança.** Revista Educação e Sociedade, Goiânia-GO, p. 237-277, 1999.

LORA, A. A.; SZYMANSKI, M. L. S. Conselho de classe: avaliação coletiva do trabalho escolar ou julgamento subjetivo do aluno?. In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Org.). **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: PDE 2008 / Produção didática**. 1ed. Curitiba: SEED/PR, 2011, v. 2, p. 1-21.

LUIZ, M. C. **Gestão Democrática e Diálogo Igualitário**: participação da comunidade na escola. Revista Comunicações, v. 16, p. 19-29, 2009.

LUIZ, M. C.; RISCAL, S.; RIBEIRO JUNIOR, J. R. Conselhos Escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola. In: Maria Cecília Luiz ; Renata Maria M. Nascente. (Org.). **Conselho Escolar e Diversidade**: por uma escola mais democrática. 1ed. São Carlos - SP: EdUFSCar, v. 1, p. 21-40, 2013.

LUIZ, M C; CONTI, C. Políticas Públicas e Gestão Democrática. O funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. **Educação: teoria e prática**. v. 17, n°29, Jul/Dez. p.33-50, 2007.

MARTINS, F.A.S. **A Voz do Estudante na Educação Pública**: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010.

MARTINS, E.B.C. **Educação e serviço social**: elo para a construção da cidadania [online]. São Paulo: Editora UNESP. 2012. In: Perspectivas do serviço social no âmbito da política de educação. p. 209-252.

MATTOS, C. L. G. **O conselho de classe e a construção do fracasso escolar**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.2, p.215-228, maio/ago 2005.

MELLO, R. R.; BRAGA, F.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos, EDUFSCar, 2012.

NASCENTE, R. M. M.; VERGNA, A. C. G.; MARCHETTI, R. Como a escola acolhe a diversidade? Reflexões sobre cenários e o papel dos Conselhos Escolares. In: Maria Cecília Luiz; Renata Maria Moschen Nascente. (Org.). **Conselho Escolar e Diversidade**: Por uma escola mais democrática. 11° ed. v. 1. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2013, p. 9-263.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, democracia e qualidade de ensino**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007, v.1. 120p.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **Crítica da estrutura da escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016b.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001. 150p.

\_\_\_\_\_. **Diretor escolar: educador ou gerente?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIZOLI, R. C. **A função do conselho de classe na organização do trabalho pedagógico escolar.** In: Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, 9, 2009: Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009. Curitiba-PR. Anais do Congresso Nacional de Educação, 2009. p. 01-09. Curitiba – PR, 2009, p. 01-09.

RIBEIRO, Maria Neucilda. **Análise das relações entre família e escola na Cidade de Porto Velho/RO.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

RISCAL, Sandra A. O Conceito de Gestão Democrática e Participação Política na Educação. **Revista Educação e Cidadania.** v. 6, n. 1, jan/jun. p. 63-70, 2007.

SASO, C. E; RODRIGUES, M. A. P; WELIKALA, T. Las Tecnologías de la Infomación y Comunicación en la salida del aislamiento rural. Caso Ariño. Scripta Nova **REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES.** 2013, v. XVII, n. 427(2).

Saviani, Dermeval. **O legado Educacional do Regime Militar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> (Acesso em: 22 fev. 2017).

SILVA, A. G. **A associação de pais e mestres (APM) e a gestão da escola pública no Estado de Mato Grosso do Sul – O caso de Campo Grande**. 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

SILVA, A. G. **A associação de pais e mestres (APM) e a gestão da escola pública no estado de Mato Grosso do Sul**. In: HISTEDBR, 2007, CAMPO GRANDE MS. VII Jornada do HISTEDBR. Campo Grande- MS: Editora Uniderp, 2007.

TAVARES, M. C. J. B.; SZYMANSKI, M. L. S. Reflexões sobre o Conselho de Classe: uma proposta de mudança. In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (Org.). **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. PDE 2008 / Artigos. 1. ed. Curitiba: SEED/PR., 2011, v. 1, p. 67-87.

TEIXEIRA, L. H. G. **Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 34, n. 123, p. 691-708, 2004.

TORRES, Rosa, M. **Sociedad de la información/Sociedad del conocimiento**, 2005, p.1-9. <Disponível em: <file:///D:/Desktop/socinfoscon.pdf>>. Acesso em: 21 maio. 2016.

VALLS, R.; MUNTÈ, A. Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Zaragoza/Es. 2010. 11-15p.

VALLS, R.; PADROS, M.; AGUILERA, A. **El proyecto includ-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación**. Investigación en la escuela. 2014. <Disponível em: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R82/R-82.3.pdf>> . Acesso em: 25 maio. 2016.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 22. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1995, p. 37-52.

VYGOTSKY, Lev. S. **Obras Escogidas**. Madrid, Visor, 1995. Tomos III.

\_\_\_\_\_. **El desarrollo de los proceso psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2009.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Convite para as famílias participarem do grupo de discussão comunicativo.

### **Café participativo: dialogando sobre a gestão democrática**

Prezadas famílias,

Venho por meio deste, convidá-los para um café que será realizado no dia 24/11/2016 às 07hse15min na escola Mundo da Vida. O objetivo é conversarmos um pouco sobre sua participação e da comunidade escolar nas decisões da escola. Sua presença é de extrema importância para compreender este processo, pois entendemos que a participação das famílias contribui de maneira decisiva para que ocorra a gestão democrática na escola.

Desde já agradeço!

Atenciosamente,

---

Thays Alexandre Salles  
Mestranda em Educação – UNIFAL-MG

## APÊNDICE B – Exemplo das anotações do diário de campo

### **Observação comunicativa - Data: 16/11/2015**

Cheguei à escola às 13:00hs. No momento da entrada, uma professora cantou músicas infantis e depois fez a oração do pai-nosso. A diretora e a vice-diretora também estavam no pátio, ajudando na organização das filas. Logo após a entrada, fui até a sala da diretora e conversamos um pouco sobre os problemas de saúde que ela estava enfrentando, expliquei também sobre a coleta, no momento em que ela estava ausente da escola, e ela me disse que daria total abertura para eu terminar a coleta.

Hoje o dia foi totalmente diferente, pude acompanhar o processo de gestão e a diretora fez questão de eu ficar presente em todos os espaços que ela tomava decisões. Logo no início, a supervisora do pré foi até a sala da diretora para terminar as avaliações de desempenho das professoras. Segundo a diretora, são necessárias essas avaliações, pois a maioria das professoras é contratada e, no final do ano, a secretaria realiza processo seletivo. Elas conversaram sobre cada professora, pontuando sobre diferentes quesitos, e, neste momento, também, a supervisora apresentou as provinhas que serão realizadas ao final do ano, pedindo a contribuição da diretora para aprimoramento das questões.

Após este momento a diretora pediu minha opinião sobre o caso de um aluno: O aluno é muito agitado e não respeita os funcionários da escola e, no dia 18/11/2016, haverá uma atividade fora da escola com os(as) alunos(as) do terceiro ano, série em que o aluno se encontra. Como já havia realizado três reuniões com a família pelo mesmo motivo – indisciplina – a diretora estava com medo de levar o aluno e ele sumir ou não respeitar a equipe. Desta forma, ela considerou melhor enviar um email para a secretaria de educação e informar sobre o caso para tomar as decisões cabíveis.

Outra questão importante é que na sala da diretora há três atas: para professores(as), auxiliares de serviços gerais e alunos(as). Todas as reuniões que acontece, a diretora registra e solicita assinaturas. Normalmente essas reuniões, são realizadas sempre com o apoio de mais uma ou duas pessoas. Neste dia, logo no começo da aula uma criança estava com um prego na boca, então, a diretora pegou o prego da criança e realizou uma ata sobre o ocorrido, colando o prego na ata. Foi possível notar que a diretora gosta de se resguardar por meio de documentos. Em vários momentos de sua fala ela destaca para a importância dos acontecimentos serem registrados e anexados em atas.

Também ajudei a diretora e demais funcionários olhar o recreio. Sempre que ocorre brigas a diretora conversa carinhosamente com eles(as), mostrando-se atenta aos problemas elencados pelos(as) alunos(as). Assim que voltamos do recreio, uma mãe queria saber do desempenho/evolução do seu filho. A criança possui dislexia. A diretora conversou com a mãe, explicou a evolução do menino e chamou a supervisora para explicar o progresso do garoto, realizou ata pedindo para que todas assinassem, inclusive eu, e, no final, sugeriu para a mãe ir a escola, no horário do recreio, para ver como o garoto estava se comportando, mas sem deixar o aluno ver que a mãe estava lá. A mãe ficou muito satisfeita e disse que retornaria no dia seguinte.

Logo após, duas crianças, do pré, foram até a sala da diretora, informando que a professora pediu para que a ela “tomasse” a leitura. As alunas leram alguns trechos de um texto e a diretora as elogiou, beijando-as e abraçando-as.

No término do dia, a diretora foi até o banco da entrada, como de costume, para se despedir das crianças.

## APÊNDICE C – Primeiras tabelas com elementos transformadores e excludores

**Administrativo/pedagógico**

<i>Elementos transformadores</i>	<i>Elementos obstaculizadores</i>
1. Compreensão sobre o papel da gestão democrática segundo a secretaria;	1. Compreensão sobre o papel da gestão democrática segundo supervisora;
2. Relação não conflitante entre eles;	2. Autoridade X Autoritarismo;
3. Convite para comunidade local participar do Conselho Escolar;	3. Autonomia X Argumentação;
4. Como deve ser o processo de escolha dos membros do Conselho	4. Constituição/compreensão do Conselho Escolar;
5. Diretora encaminha e-mails para a comunidade escolar;	5. Assinam atas sem ler o que está escrito;
6. Entendimento de como deva ser a escolha democrática dos dirigentes;	6. Projeto Político Pedagógico não foi reformulado;
7. Apresentam ideias relevantes para contribuir com o projeto de valores;	7. Alunos/as do período da tarde não participam do grêmio estudantil, por falta de maturidade;
8. Alunos/as possuem liberdade para expressarem seus posicionamentos;	8. Processo de escolha de líderes para projeto de valores;
9. Consideram importante a família participar da tomada de decisões na escola;	
10. Recursos financeiros são disponibilizados para comunidade local e escolar;	
11. Diretora compartilha tomada de decisões;	
12. Compreensão de que argumentos são importantes;	
13. As datas das reuniões agendadas são flexíveis;	

Alunos(as)

<i>Elementos transformadores</i>	<i>Elementos obstaculizadores</i>
1. Compreensão do conceito de diálogo por parte de um aluno;	1. Desmotivação por parte dos/as alunos/as das reivindicações apresentadas no grêmio estudantil;
2. Diretora explica o papel dos representantes de sala;	2. Falta de compreensão sobre o que realmente precisa para ser um representante de sala;
3. Consciência de que o processo de escolha dos alunos para participação do grêmio estudantil foi errado;	3. Escolha dos alunos para participação do grêmio estudantil;
4. Apresentam ideias relevantes para contribuir na tomada de decisões da escola;	4. Não realizam reuniões entre os participantes do grêmio estudantil;
5. Reunião produtiva com a diretora e orientadora;	5. Somente foi realizada uma reunião com a comunidade escolar e o grêmio estudantil.
6. Compreensão de que os representantes do grêmio devem fazer;	6. Alunos/as não possuem conhecimento sobre o Conselho Escolar;
7. Comunidade escolar escuta/busca atender as opiniões apresentadas pelos alunos/as;	7. Não é relatado, por parte dos representantes, o que foi discutido em reuniões para os/as demais alunos/as;
8. Diretora pediu a opinião dos/as alunos/as para unificar o recreio entre meninos e meninas;	8. Na sala de aula, não contribuem muito para solucionar problemas por medo de represália;
9. Gostariam de participar mais da tomada de decisões que ocorre na escola;	9. Solicitaram em reunião o funcionamento da sala de informática, mas não foram atendidos;
10. Gostariam que os pais ou responsáveis participassem das decisões da escola;	10. Pais não participam das tomadas de decisões da escola, além das reuniões para entrega de notas e problemas com disciplina;
	11. Não conheciam o Projeto Político Pedagógico (PPP);
	12. Falta de recursos pedagógicos.

Auxiliares de serviços gerais

<i>Elementos transformadores</i>	<i>Elementos obstaculizadores</i>
1. Equipe gestora compartilha tomada de decisões;	1. Constituição/compreensão do Conselho Escolar;
2. Possuem espaço para conversar sobre os problemas e decisões da escola;	2. Datas e horários de reuniões escolhido somente pela equipe gestora;
3. Interesse em conhecer o Projeto Político Pedagógico;	3. Falta de conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico;
4. Querem participar das próximas elaborações do Projeto Político Pedagógico;	4. Processo de compras alimentos e materiais (Sistema);
5. Entendimento de como deva ser a escolha democrática dos dirigentes;	5. Escolha da equipe gestora realizada pela secretaria da educação (sistema);
6. Compreensão sobre a importância do grêmio estudantil;	6. A comunidade local não participa muito da tomada de decisões da escola;
7. Consideram importante a participação da comunidade local;	
8. Recursos financeiros são disponibilizados para comunidade local e escolar;	

### Famílias

<i>Elementos transformadores</i>	<i>Elementos obstaculizadores</i>
1. Sugestões para participarem efetivamente da tomada de decisões na escola;	1. Pouca participação nas atividades formais e informais da escola;
2. Compreensão de que os/as alunos/as precisam “ter voz”;	2. Não participam do Conselho Escolar;
3. Apresentam possíveis horários cabíveis para participação e sugestões;	3. Horários para participação da comunidade pouco flexíveis;
4. Reconhecimento da importância de estarem unidos em prol de melhorias para escola;	4. Somente alguns tinham conhecimento da existência do documento: Projeto Político Pedagógico;
5. Compreensão de como deva ser a escolha dos membros do Conselho Escolar;	5. Realidade escolar X Projeto Político Pedagógico;
6. Reconhecimento sobre importância do Conselho Escolar para reivindicação de direitos;	6. Escolha dos líderes e vice-líderes.
7. Interesse em participar da reelaboração do PPP;	
8. Entendimento de como deva ser a escolha democrática dos dirigentes;	
9. Posicionamento da mãe sobre a junção de meninos e meninas no recreio;	
10. Recursos financeiros são disponibilizados para Comunidade Local;	
11. Importância da troca de experiências.	

Gestora

<i>Elementos transformadores</i>	<i>Elementos obstaculizadores</i>
1. Tenta realizar o diálogo;	1. Falta de diálogo entre Comunidade local e gestora;
2. Diálogo, embasado em argumentos, entre comunidade escolar e gestora, quando relacionado a assuntos de cada segmento;	2. Comunidade escolar e local não dialoga com a gestora sobre as tomadas de decisões da escola;
3. Registra todas as conversas com a comunidade local e escolar em atas;	3. Devido seu "poder" como gestora escolhe os profissionais levando em consideração sua afinidade;
4. Melhoria na confiança entre gestora e comunidade escolar;	4. Compreensão de que o Conselho se restringe apenas para gastar verbas financeiras;
5. Considera críticas fundamentadas como crescimento profissional;	5. Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar não foram reformulados;
6. Enviou por email PPP antigo para todos/as representantes da Comunidade Escolar;	6. Reuniões do Conselho Escolar acontecem poucas.
7. Professoras possuem autonomia dentro da sala de aula, no que se refere aos conteúdos para serem trabalhados;	7. Escolha dos membros do Conselho Escolar realizado em 2007;
8. Cronograma de reuniões flexível	8. Comunidade Escolar assinam atas sem ler o que está escrito;
9. Diretora implantou o grêmio estudantil, considerando-o importante;	9. Processo de compras – alimentos e materiais – SISTEMA.
10. Diretora apresenta ideias relevantes para os representantes do grêmio estudantil participarem das decisões na escola;	10. Processo de escolha do grêmio estudantil;
11. Recursos financeiros são disponibilizados para comunidade local e escolar.	11. Representantes do grêmio estudantil não participaram muito da tomada de decisões na escola.

### Professoras

<i>Elementos transformadores</i>	<i>Elementos obstaculizadores</i>
1. Diálogo como avaliação e envolvimento;	1. Falta de interesse em participar da pesquisa;
2. Importância da participação dos/as alunos/as na tomada de decisões;	2. Supervisora participou e intimidou as professoras;
3. Diretora aceita elogios e críticas;	3. Professora, membro do Conselho Escolar, não socializa com as demais as discussões;
4. Equipe gestora utiliza as ferramentas: e-mails e quadro de avisos para comunicar com professoras;	4. Professoras não sabiam que a escola tinha Conselho Escolar;
	5. Escolha dos membros do Conselho Escolar por indicação;
	6. Professora considera ser membro do Conselho como apenas "mais uma coisa para cabeça";
	7. Projeto Político Pedagógico não foi reformulado;
	8. Professoras não demonstraram interesse em participar da elaboração do PPP;
	9. Alunos/as, representantes do grêmio estudantil, não repassa para os demais alunos o que foi discutido nas reuniões;
	10. Professoras não consideram importante o grêmio estudantil;
	11. Processo de escolha do grêmio estudantil;
	12. Sistema – Excessivo número de professores contratados;
	13. Comunidade local não participa de atividades e tomada de decisões da escola;
	14. Consideram que a participação da comunidade local pode ser um problema e que eles não são comprometidos;

## APÊNDICE D – Questionário



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 Universidade Federal de Alfenas: UNIFAL-MG  
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 . Alfenas/MG  
 CEP 37130-000  
 Fone: (35) 3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063

**Questionário**

O presente questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), intitulado: Gestão democrática: a participação da comunidade em atividades e tomada de decisões da escola. A discente Thays Alexandre Salles, mestranda em educação, sob a orientação da Prof. Dra. Vanessa Cristina Giroto se comprometem com total sigilo quanto às informações e identidade dos participantes e instituições escolares. Salientamos ainda, que sua participação nesta pesquisa, respondendo as questões a seguir, é voluntário.

Dados sobre o respondente	
Nome:	Idade:
Cargo/função:	
Tempo de carreira:	

Escola: \_\_\_\_\_

1. A instituição escolar acima possui conselho escolar (órgão colegiado)?

( ) Sim ( ) Não

2. Se a resposta for sim, com que frequência é realizado o conselho escolar?

( ) Semanalmente ( ) Semestralmente  
 ( ) Mensalmente ( ) Esporadicamente

3. Quantas pessoas participam do conselho escolar?

( ) 5 ( ) 8 ( ) 10 ( ) 14 ( ) mais de 14

4. Quem participa do conselho escolar?

( ) Equipe gestora e professores;  
 ( ) Equipe gestora, professores e família;  
 ( ) Equipe gestora, professores, alunos, família, funcionários da escola;  
 ( ) Outros \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E – Roteiro de questões orientadoras para os segmentos representativos

## Questões orientadoras para os segmentos representativos

- **Diálogo**
  1. O que vocês entendem por diálogo?
  2. O que vocês acham de utilizar o diálogo para tomar decisões?
  3. Como ocorre a interação entre vocês?
  
- **Conselho Escolar**
  1. Algum de vocês participa do Conselho Escolar (órgão colegiado)?
    - 1.1 Se sim, qual a função você(s) exerce enquanto membro(s)?
    - 1.2 Depois da reunião, você(s) socializa(m) o que foi discutido com os demais auxiliares de serviços gerais?
    - 1.3 Quando ocorre a reunião do Conselho, vocês possuem espaço para argumentarem sobre o que pensam?
    - 1.4 Durante a reunião, quando precisa ser decidido algo, é levado em consideração: melhores argumentos ou votação?
    - 1.5 Como ocorreu a escolha dos membros?
  2. Como vocês acham que deva ser a escolha dos membros do Conselho Escolar?
  
- **Associação de pais e mestres**
  1. Este órgão funciona aqui na escola?
    - 1.1. Se sim, como ocorre esta participação?
  
- **Conselho de classe**
  1. Comentem um pouco como ocorre o conselho de classe.
  
- **Grêmios Estudantil**
  1. Vocês consideram importante o grêmios estudantil?
  2. Vocês sabem como foi organizado o processo de escolha dos líderes e vice-líderes?
  3. Vocês consideram importante as crianças participarem das decisões da escola?
  
- **Projeto Político Pedagógico**
  1. Vocês sabem o que é o projeto político pedagógico?
    - 1.1 Se sim, participaram da sua elaboração?
    - 1.2 Como ocorreu sua elaboração?
    - 1.3 Vocês costumam acompanhar/fiscalizar se o que está escrito no PPP realmente ocorre no cotidiano da escola?
    - 1.4 Se não, sabe como e quando ocorreu?

2. Gostariam de participar da elaboração?
  3. Vocês possuem acesso ao Projeto Político Pedagógico?
- **Participação da comunidade**
    1. Como a comunidade participa nos processos de decisões da escola?
    2. A escola possibilita abertura para a comunidade argumentar sobre o que pensam referente às decisões da escola?
      - 2.1 Se sim, quais são os momentos destinados para essa participação?
    3. Vocês consideram importante a participação da comunidade na escola?
  - **Escolha diretora**
    1. Qual o processo vocês acham mais adequado para a escolha da direção: indicação ou eleição?
    2. Gostaria de participar da escolha do(a) diretor(a)?
  - **Gerenciamento de recursos**
    1. Vocês costumam acompanhar o gerenciamento dos recursos? (dinheiro recebido e gastos efetivados)?
    2. A equipe gestora disponibiliza para a comunidade escolar e local os recursos existentes?
  - **Participação em espaços formais e informais**
    1. Comente um pouco sobre a participação de vocês nas decisões da escola. Como é?
    2. A equipe gestora pede a opinião de vocês para decidir algo?
      - 2.1. Se sim, essa opinião ocorre em espaços formais? E informais?
      - 2.3. Com que frequência a equipe escolar pede a opinião de vocês?
    3. Vocês possuem a liberdade para propor ações que julgam necessário para o bom desenvolvimento do seu trabalho?
      - 3.1. Se sim, quando ocorre algum problema, o que é levado em consideração: melhores argumentos ou votação?
      - 3.2. Considera importante ter esse espaço?
    4. Quando identificam algum problema na escola, conversam sobre o assunto com os demais? Suas opiniões, sugestões, são levadas em consideração?
    5. Vocês participam no processo de compra de materiais e alimentos para a escola?
      - 5.1 Se sim, como ocorre essa participação?
    6. Vocês participam da elaboração do cronograma de reuniões?

## APÊNDICE F - Termo de anuência apresentado à secretaria municipal de Educação e Cultura de Alfenas-MG



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL-MG  
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Alfenas/MG  
 CEP 37130-000  
 Fone: (35) 3299-1000. Fax: (35) 3299-1063



### TERMO DE ANUÊNCIA APRESENTADO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE ALFENAS –MG

Prezada Sra. Secretária,

Apresentamos à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Alfenas –MG o projeto de pesquisa intitulado: “**Gestão democrática: a participação da comunidade em atividades e tomada de decisões das escolas**” a ser desenvolvido nas escolas municipais do ensino fundamental I do município de Alfenas –MG, pela discente Thays Alexandre Salles, mestranda em educação da Unifal –MG sob a orientação da profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto. Diante desse documento, solicitamos uma colaboração no sentido de propiciar aos nossos alunos/as uma sólida formação no que se refere ao campo de ensino. Sabemos da importância da parceria das escolas no desenvolvimento de projetos de pesquisa, de forma a permitir não só a formação nos conteúdos, mas também, uma formação mais humana e democrática. Neste sentido, contamos com a sua colaboração para o desenvolvimento do projeto, abrindo as portas das escolas municipais do ensino fundamental I de Alfenas-Mg, para que eles e elas possam aprender neste estabelecimento. Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado e será realizado em algumas das escolas municipais do ensino fundamental I de Alfenas, a partir da colaboração de todos/as os/as envolvidos/as no âmbito escolar, incluindo gestores/as, professores/as, alunos/as, famílias e comunidade. Para formalizar tal parceria é importante que assinem esse documento dando consentimento à realização da pesquisa nesses estabelecimentos.

Agradecemos o apoio e a parceria e aproveito o momento para afirmar que estamos à disposição para maiores esclarecimentos e possíveis parcerias.

Alfenas(MG), 27 de maio de 2015.

*Vanessa C. Giroto*

Profa Dra. Vanessa Cristina Giroto  
 Universidade Federal de Alfenas/ UNIFAL – MG  
 Instituto de Ciências Humanas e Letras - ICHL

*Thays Alexandre Salles*

Pesquisadora Responsável - Thays Alexandre Salles  
 Mestranda em Educação – UNIFAL/MG

*Kátia Geralda Silva Goyatá*

Kátia Geralda Silva Goyatá  
 Secretária Municipal de Educação e Cultura de Alfenas -MG

## APÊNDICE G – Termo de assentimento esclarecido para o(a) aluno(a)

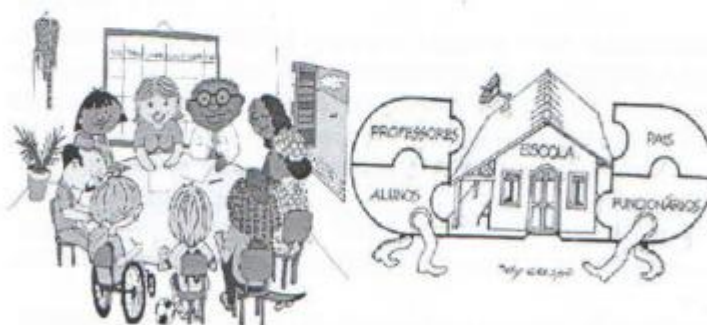
Termo de assentimento esclarecido

Nome da criança \_\_\_\_\_

Este formulário de assentimento informado é destinado para crianças entre as idades de 7 a 11 anos que estuda na Escola Municipal Tancredo Neves e que estamos convidando a participar da pesquisa: Gestão democrática: a participação da comunidade em atividades e tomada de decisões em uma escola municipal de Alfenas – MG.

**Introdução**

Meu nome é Thays, estudo na Universidade Federal de Alfenas-MG (Unifal) e o meu trabalho é entender como ocorre a participação de vocês na gestão da escola. Vocês sabem o que significa gestão da escola? E gestão democrática? A gestão é administrar a escola e para se tornar democrática todos/as podem ajudar a administrar essas decisões. Ou seja, todos/as: professores/as, alunos/as, comunidade, família, comunidade escolar devem trabalhar juntos para melhoria da escola. Para entender melhor, observe as figuras abaixo:



Eu vou informar você e convidá-lo(a) a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Apresentamos esta pesquisa com seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Se você vai participar na pesquisa, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas, se você não desejar fazer parte na pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais

concordarem. Você pode perguntar qualquer coisa deste formulário com seus pais, amigos ou qualquer um com quem você se sentir a vontade de conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado ou preocupado. Por favor, peça que pare a qualquer momento e eu explicarei.

**Objetivos:** Queremos compreender melhor os limites e possibilidades da organização de uma gestão democrática. Para isso precisamos compreender de que maneira vem acontecendo a relação entre a comunidade escolar e os demais sujeitos envolvidos, inclusive sua relação com a escola. Assim, sua participação é importante, pois nos ajuda nesta compreensão.

**Voluntariedade de participação:** Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará o seu tratamento na escola. Até mesmo se disser "sim" agora, poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

**Procedimentos:** Nós vamos buscar compreender como acontece a relação entre a comunidade escolar e os demais sujeitos envolvidos. Para isso, realizaremos uma conversa com vocês (líderes e vice-líderes) de cada sala, para entender qual a função vocês exercem e como participam das decisões da sala de aula e da escola.

Se você decidir fazer parte da pesquisa, serão realizados as seguintes etapas:

- Após consentimento de todos/as serão realizados dois encontros para nossa conversa.
- Cada encontro terá duração de aproximadamente 1 hora e será realizado na própria escola.
- No momento dos encontros, serão realizadas gravações de voz, porém em nenhum momento haverá identificação das falas.

**Riscos/desconfortos:** Esta pesquisa é classificada como risco mínimo, e não deve causar a vocês nenhum tipo de desconforto. Porém, as pesquisadoras ficarão atentas a qualquer manifestação de vocês ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições que mesmo não previstos como risco possam acontecer com vocês.

tomando as medidas necessárias. Porém, se qualquer coisa incomum acontecer a você, precisaremos saber e você deverá se sentir a vontade de nos chamar a qualquer momento para falar sobre suas preocupações ou perguntas. Além disso, o que você disser em nenhum momento o/a comprometerá com a escola ou com a professora. Também, a pesquisa não trará gastos para seus responsáveis.

Você entendeu os riscos/desconfortos?

\_\_\_ Sim \_\_\_ Não.

**Benefícios:** Por meio desta pesquisa, você poderá compreender melhor qual seu papel na escola, enquanto líder e vice-líder, e ajudar a contribuir para que a escola se torne efetivamente democrática. Destacamos que os resultados do trabalho serão apresentados a vocês pela pesquisadora. Essa apresentação poderá fazer com que vocês contribuam para ajudar a reorganizar as práticas da gestão escolar e a de vocês.

**Confidencialidade:** Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não compartilharemos informação sobre você para qualquer um que não trabalhe na pesquisa.

As informações serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto as investigadoras poderão ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá outro nome ao invés de seu nome. Só os investigadores saberão qual é o seu nome e manteremos em sigilo. Ela só será compartilhada com alguém que tenha permissão de acesso à informação, tal como: órgãos governamentais e pesquisadoras.

**Compensação:** Se você sentir qualquer desconforto durante a pesquisa, informaremos aos seus pais e você poderá sair da pesquisa a qualquer momento.

**Divulgação dos resultados:** Quando terminarmos a pesquisa, eu sentarei com você e falaremos sobre o que aprendemos com a pesquisa. Eu também lhe darei um papel com os resultados por escrito. Depois, iremos falar com mais pessoas, cientistas e outros sobre a pesquisa. Faremos isto escrevendo e compartilhando relatórios e indo para as reuniões com pessoas que estão interessadas no trabalho que fazemos.

**Direito de recusa ou retirada do assentimento informado:** Você não tem que estar nesta pesquisa. Ninguém ficará irritado ou desapontado com você se você disser

"não": a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer "sim" agora e mudar de idéia depois e tudo continuará bem.

**Contato:** Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi um número de telefone e endereço onde você pode nos localizar ou, se você estiver por perto, você poderá vir e nos ver. Se você quiser falar com outra pessoa tal como o seu professor ou algum parente, não tem problema.

#### **Parte II - Certificado do Assentimento**

Eu entendi que a pesquisa é sobre a minha participação na gestão da escola em que estudo. E também que participarei das reuniões e que a pesquisadora gravará minha voz, mas não indentificá meu nome.

Assinatura da criança/adolescente: \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais/responsáveis: \_\_\_\_\_

Ass. Pesquisador: Thays J. Pallas

Dia/mês/ano/local: \_\_\_\_\_

Contato pesquisadora: Tel:(35) 8839 3659

Endereço: Rua Antonio da Silva Lemos, 90 -  
Jd Tropical -Alfenas-MG

## APÊNDICE H - Termo de autorização para gravação de voz e imagem



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 Universidade Federal de Alfenas - Unifal-MG  
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 714 - Alfenas/MG - CEP 37130-000  
 Fone: (35) 3299-1000 - Fax: (35) 3299-1063



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E IMAGEM

Eu, \_\_\_\_\_  
 depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EM ATIVIDADES E TOMADA DE DECISÕES DA ESCOLAS**, poderá trazer e, entender, especialmente, os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha voz e imagem, **AUTORIZO**, por meio deste termo, as pesquisadoras Thays Alexandre Salles e Vanessa Cristina Giroto a realizar a gravação da sequência de atividades sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso das pesquisadoras acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados, exclusivamente, para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa Thays Alexandre Salles e, após esse período, serão destruídos.
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minhas imagens e voz.

Alfenas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Participante

*Thays Alexandre Salles*  
 Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecido adulto

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – **Gestão democrática: a participação da comunidade em atividades e tomada de decisões nas escolas municipais de Alfenas-MG**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**TÍTULO DA PESQUISA:** Gestão democrática: a participação da comunidade em atividades e tomada de decisões nas escolas municipais de Alfenas-MG.

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Thays Alexandre Salles

**ENDEREÇO:** Rua Antônio da Silva Lemos, 90 – Jardim Tropical – Alfenas -MG

**TELEFONE:** (35)8839-3659

**PESQUISADORA PARTICIPANTE:** Dra. Vanessa Cristina Giroto

**OBJETIVOS:** A presente pesquisa possui como objetivo geral: Compreender os limites e possibilidades da organização de uma gestão democrática nas escolas do Ensino Fundamental I no município de Alfenas-MG. Para isso, utilizaremos dos seguintes objetivos específicos:

-Mapear as escolas municipais do ensino fundamental I de Alfenas-MG que possuem conselhos escolares;

-Compreender de que maneira vem acontecendo a relação entre comunidade escolar e os demais sujeitos envolvidos nos Conselhos Escolares;

-Identificar o que as famílias participantes dos conselhos das escolas do Ensino Fundamental I de Alfenas-MG pensam sobre a importância da participação nas escolas;

-Implementar grupos de formação como possibilidade de ampliar os espaços de participação da comunidade nas escolas.

**JUSTIFICATIVA:** Esta pesquisa tem como justificativa investigar a importância da participação da comunidade, pautada no diálogo, na formação de uma gestão mais democrática.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** Esta pesquisa será realizada nas escolas Municipais do Ensino Fundamental I de Alfenas-MG, bem como nas reuniões dos conselhos escolares destas escolas. Para coleta de dados serão utilizados: relatos comunicativos, grupo de discussão comunicativo e questionários fechados. Todos os procedimentos foram explicados pelas pesquisadoras e estão descritos detalhadamente no projeto de pesquisa. Estes dados serão organizados de acordo com a metodologia adotada, de modo a incorporar o texto final da pesquisa visando atingir o objetivo proposto. Durante o estudo serão realizadas gravações de voz e imagem em dias previamente combinados com as/os participantes;

**RISCOS E DESCONFORTOS:** A pesquisa é classificada como risco mínimo, não devendo causar desconfortos ou riscos a integridade física, psíquica ou moral dos participantes. Porém as pesquisadoras ficarão atentas a qualquer manifestação dos/as participantes ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições que mesmo não previstos como risco possam ser deflagrados pelos participantes, tomando as medidas necessárias. Mesmo sendo essa pesquisa classificada como

de risco mínimo, a interrupção da pesquisa por parte dos participantes poderá ocorrer a qualquer momento. Assim como, no decorrer dos procedimentos metodológicos do estudo, caso ocorra algum fato constrangedor ou uma situação que venha comprometer a integridade dos participantes, a pesquisa será suspensa e reorganizada buscando, na teoria adotada, meios para sanar qualquer dano ou constrangimento.

**BENEFÍCIOS:** Esta pesquisa virá beneficiar o aprofundamento sobre a Gestão Democrática e a participação da comunidade escolar, na perspectiva da Aprendizagem Dialógica. Além disso, os resultados do trabalho serão socializados com os participantes pela pesquisadora, a fim de dialogarem sobre a participação da Comunidade em uma gestão efetivamente democrática, na perspectiva da aprendizagem dialógica, por meio de instrumentos próprios da metodologia. Essa socialização poderá fazer com que os/as participantes reorganizem suas práticas, criando novas estratégias para o trabalho na gestão escolar.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Não haverá nenhum gasto e também não há nenhum pagamento pela participação na pesquisa. O/a participante é livre para interromper, a qualquer momento, a sua participação na pesquisa sem penalização alguma.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Os dados pessoais dos/as participantes serão mantidos em sigilo, bem como os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa, serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Assinatura do Pesquisador Responsável: Thays Alexandre Salles

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pela pesquisadora – Thays Alexandre Salles – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar a pesquisadora responsável (acima identificado) ou o CEP-UNIFALMG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

## APÊNDICE J – Termo de consentimento livre e esclarecido criança

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – **Gestão democrática: a participação da comunidade em atividades e tomada de decisões nas escolas municipais de Alfenas-MG**, no caso de você concordar dele participar, favor assinar ao final do documento.

A participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, a criança poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e da participação.

**TÍTULO DA PESQUISA:** Gestão democrática: a participação da comunidade em atividades e tomada de decisões nas escolas municipais de Alfenas-MG. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Thays Alexandre Salles

**ENDEREÇO:** Rua Antônio da Silva Lemos, 90 – Jardim Tropical – Alfenas -MG

**TELEFONE:** (35)8839-3659

**PESQUISADORA PARTICIPANTE:** Dra. Vanessa Cristina Giroto

**OBJETIVOS:** A presente pesquisa possui como objetivo geral: Compreender os limites e possibilidades da organização de uma gestão democrática nas escolas do Ensino Fundamental I no município de Alfenas-MG. Para isso, utilizaremos dos seguintes objetivos específicos:

-Mapear as escolas municipais do ensino fundamental I de Alfenas-MG que possuem conselhos escolares;

-Compreender de que maneira vem acontecendo a relação entre comunidade escolar e os demais sujeitos envolvidos nos Conselhos Escolares;

-Identificar o que as famílias participantes dos conselhos das escolas do Ensino Fundamental I de Alfenas-MG pensam sobre a importância da participação nas escolas;

-Implementar grupos de formação como possibilidade de ampliar os espaços de participação da comunidade nas escolas.

**JUSTIFICATIVA:** Esta pesquisa tem como justificativa investigar a importância da participação da comunidade, pautada no diálogo, na formação de uma gestão mais democrática.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** Esta pesquisa será realizada nas escolas Municipais do Ensino Fundamental I de Alfenas-MG, bem como nas reuniões dos conselhos escolares destas escolas. Para coleta de dados serão utilizados: relatos comunicativos, grupo de discussão comunicativo e questionários fechados. Todos os procedimentos foram explicados pelas pesquisadoras e estão descritos detalhadamente no projeto de pesquisa. Estes dados serão organizados de acordo com a metodologia adotada, de modo a incorporar o texto final da pesquisa visando atingir o objetivo proposto. Durante o estudo serão realizadas gravações de voz e imagem em dias previamente combinados com as/os participantes.

**RISCOS E DESCONFORTOS:** A pesquisa é classificada como risco mínimo, não devendo causar desconfortos ou riscos a integridade física, psíquica ou moral dos participantes. Porém as pesquisadoras ficarão atentas a qualquer manifestação dos/as participantes ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições que mesmo não previstos como risco possam ser deflagrados pelos participantes, tomando as medidas necessárias. Mesmo sendo essa pesquisa classificada como

de risco mínimo, a interrupção da pesquisa por parte dos participantes poderá ocorrer a qualquer momento. Assim como, no decorrer dos procedimentos metodológicos do estudo, caso ocorra algum fato constrangedor ou uma situação que venha comprometer a integridade dos participantes, a pesquisa será suspensa e reorganizada buscando, na teoria adotada, meios para sanar qualquer dano ou constrangimento.

**BENEFÍCIOS:** Esta pesquisa virá beneficiar o aprofundamento sobre a Gestão Democrática e a participação da comunidade escolar, na perspectiva da Aprendizagem Dialógica. Além disso, os resultados do trabalho serão socializados com os participantes pela pesquisadora, a fim de dialogarem sobre a participação da Comunidade em uma gestão efetivamente democrática, na perspectiva da aprendizagem dialógica, por meio de instrumentos próprios da metodologia. Essa socialização poderá fazer com que os/as participantes reorganizem suas práticas, criando novas estratégias para o trabalho na gestão escolar.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Não haverá nenhum gasto e também não há nenhum pagamento pela participação na pesquisa. O/a participante é livre para interromper, a qualquer momento, a sua participação na pesquisa sem penalização alguma.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Os dados pessoais dos/as participantes serão mantidos em sigilo, bem como os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa, serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

*Thays Alexandre Salles*

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pela pesquisadora – Thays Alexandre Salles – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar a pesquisadora responsável (acima identificado) ou o CEP-UNIFALMG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e participação no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
(Nome por extenso)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

## ANEXOS

### ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS											
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>											
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>											
<b>Título da Pesquisa:</b> Gestão democrática: a participação da comunidade em atividades e tomada de decisões nas escolas municipais de Alfenas-MG.											
<b>Pesquisador:</b> THAYS ALEXANDRE SALLES											
<b>Área Temática:</b>											
<b>Versão:</b> 2											
<b>CAAE:</b> 45793415.1.0000.5142											
<b>Instituição Proponente:</b> UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG											
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio											
<b>DADOS DO PARECER</b>											
<b>Número do Parecer:</b> 1.144.975											
<b>Data da Relatoria:</b> 09/07/2015											
<b>Apresentação do Projeto:</b>											
<p>Sem modificações em relação à Versão 1, ou seja, projeto que visa a compreender de que maneira uma gestão democrática pode ampliar a participação da comunidade escolar. Para tanto, pretende-se realizar um mapeamento das escolas municipais do ensino fundamental I de Alfenas-MG que possuem os Conselhos Escolares para que, assim, se possa compreender, por meio do diálogo, de que maneira vem acontecendo a relação entre comunidade escolar e os demais sujeitos envolvidos, buscando identificar também os que as famílias pensam sobre a importância da participação nas escolas. O estudo será desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo exploratória, orientado na vertente Comunicativa Crítica (GÓMEZ, et al 2008). Espera-se que ao fim deste trabalho, a comunidade esteja envolvida de maneira mais efetiva nas atividades e tomada de decisões da equipe gestora, fortalecendo assim, o trabalho para uma gestão mais justa e democrática.</p>											
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>											
<p>Manteve-se o mesmo da primeira versão, a saber: compreender de que maneira uma gestão mais democrática pode ampliar a participação da comunidade escolar.</p>											
<b>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</b>											
<p>Como solicitado no parecer anterior, os riscos foram reavaliados e, embora continuem dados como</p>											
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700</td> <td>CEP: 37.130-000</td> </tr> <tr> <td>Bairro: centro</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: MG</td> <td>Município: ALFENAS</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (35)3269-1318</td> <td>Fax: (35)3269-1318</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: right;">E-mail: <a href="mailto:comitece@unifal-mg.edu.br">comitece@unifal-mg.edu.br</a></td> </tr> </table>		Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700	CEP: 37.130-000	Bairro: centro		UF: MG	Município: ALFENAS	Telefone: (35)3269-1318	Fax: (35)3269-1318	E-mail: <a href="mailto:comitece@unifal-mg.edu.br">comitece@unifal-mg.edu.br</a>	
Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700	CEP: 37.130-000										
Bairro: centro											
UF: MG	Município: ALFENAS										
Telefone: (35)3269-1318	Fax: (35)3269-1318										
E-mail: <a href="mailto:comitece@unifal-mg.edu.br">comitece@unifal-mg.edu.br</a>											

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.146.975

mínimos, agora há uma melhor descrição de possíveis riscos e há estratégias de minimização/ correção de percurso apresentadas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

As recomendações do parecer relativo à Versão 1 foram todas acatadas e corrigidas. A pesquisa se encontra, agora, adequada à Resolução 466/12.

**Considerações sobre os Tempos de apresentação obrigatória:**

- TCLE - foi reformulado e está OK.
- Anuência institucional - foi apresentada e está adequada.
- Demais termos necessários já haviam sido adequadamente apresentados na Versão 1.

**Recomendações:**

Nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nenhuma

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais e critério do CEP:**

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

ALFENAS, 10 de Julho de 2015

---

Assinado por:  
Cristiane da Silva Marciano Grasselli  
(Coordenador)

## ANEXO B - Excerto Paulo Freire

**Jogo entre chilenos e Paulo Freire**

Me lembro agora de uma visita que fiz, com um companheiro chileno, a um assentamento da reforma agrária, algumas horas distante de Santiago. Funcionavam à tardinha vários “círculos de cultura” e fomos para acompanhar o processo de leitura da palavra e de re-leitura do mundo. No segundo ou terceiro círculo a que chegamos, senti um forte desejo de tentar um diálogo com um grupo de camponeses (...). Depois da aceitação começamos um diálogo vivo, com perguntas e respostas de mim e deles a que, porém, se seguiu rápido, um silêncio desconcertante.

Eu também fiquei silencioso. Dentro do silêncio recordava experiências anteriores do nordeste brasileiro e adivinhava o que aconteceria. Eu sabia e esperava que, de repente, um deles, rompendo o silêncio, falaria em seu nome e no de seus companheiros. Eu sabia até o teor de seu discurso. Por isso, a minha espera no meu silêncio deve ter sido menos sofrida do que para eles estava sendo ouvir o silêncio mesmo.

“Desculpe, senhor”, disse um deles, “que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós não”. (...)

“Muito bem”, disse em resposta à intervenção do camponês. Aceito que eu sei e vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês. (...)

Primeira pergunta:

-Que significa a maiêutica socrática?

Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol.

- Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse.

Houve uns cochichos e um deles lançou a questão:

-Que é curva de nível?

Não soube responder. Registrei um a um.

-Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx?

Dois a um.

-Para que serve a calagem no solo?

Dois a dois.

-Que é um verbo intransitivo?

-Três a dois.

-Que relação há entre curva de nível e erosão?

-Três a três.

-Que significa epistemologia?

Quatro a três.

-O que é adubação verde?

Quatro a quatro.

Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez.

Ao me despedir deles fiz uma sugestão: “Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto”.

(Trecho retirado do livro *Pedagogia da Esperança*)