

**REGINA HELENA PENATI CARDOSO FERREIRA**

**DIÁLOGO ESCOLA-COMUNIDADE:  
REFLEXÕES SOBRE SABERES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Presidente Prudente  
2005**

**REGINA HELENA PENATI CARDOSO FERREIRA**

**DIÁLOGO ESCOLA-COMUNIDADE:  
REFLEXÕES SOBRE SABERES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente da UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.**

**Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite**

**Presidente Prudente  
2005**

F443d

Ferreira, Regina Helena Penati Cardoso

Diálogo escola-comunidade: reflexões sobre saberes e formação de professores / Regina Helena Penati Cardoso Ferreira. – Presidente Prudente : [s.n.], 2005.

169 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite

1. Escola-comunidade. 2. Saber docente 3. Formação de professores. I. Ferreira, Regina Helena Penati Cardoso. II. Título.

CDD (18.ed.) 370.11

**REGINA HELENA PENATI CARDOSO FERREIRA**

**DIÁLOGO ESCOLA-COMUNIDADE:  
REFLEXÕES SOBRE SABERES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Banca examinadora**

**Yoshie Ussami Ferrari Leite (Orientadora)**

**Antônio Teodoro**

**Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli**

**Presidente Prudente  
2005**

## AGRADECIMENTOS

Aos educadores e a todos os funcionários da escola pesquisada pela acolhida e pela oportunidade em aprender com o seu trabalho.

À professora Yoshie, minha orientadora, pela confiança e por partilhar comigo as convicções em torno da luta pela Escola Pública.

À Josefa, ao Eliseu e ao Everaldo, orientadores nos primeiros passos como investigadora da minha prática.

À Sílvia e à Alvina, pela dedicação a esse conjunto de idéias e sentimentos, e à Camila e à Simone pela força na qualificação.

À banca de qualificação, pela leitura atenta, e pelas contribuições.

Ao Programa Bolsa Mestrado por me permitir ficar afastada de parte das aulas.

Aos colegas do GPFOPE - Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar pelo valioso espaço de debate.

Ao Movimento Sindical Cutista e ao Partido dos Trabalhadores, onde aprendi e aprendo sempre.

Aos colegas das várias escolas onde já trabalhei, que me permitiram compartilhar desejos, angústias e alegrias.

Aos companheiros da APEOESP, de ontem e de hoje, por tudo que já fizemos e fazemos juntos.

Às alunas -professoras do PEC -Formação Universitária, pelo carinho e pelos ensinamentos.

Aos muitos amigos que a vida me deu.

Aos grandes mestres que tive na vida, nas escolas e fora delas.

À minha mãe, pelo exemplo de amor à vida e pela força de sempre.

Ao Adelino, companheiro de todas as horas, e aos nossos filhos Lina e Filipe, pela paciência e respeito com as minhas outras paixões.

## RESUMO

Este trabalho, de caráter qualitativo, investiga a questão da formação de professores a partir das demandas estabelecidas na atualidade por um novo conceito de sociedade e gestão democráticas, que aponta a necessária reorganização dos sistemas educacionais, na direção de uma maior participação da sociedade, como meio de construção de uma escola de qualidade para todos.

A partir desse pressuposto, analisa-se a necessidade de as escolas buscarem o diálogo com a comunidade e as implicações desta tarefa para a organização da escola e para o trabalho dos professores, bem como a contribuição que a análise dos saberes constituídos e utilizados pelos educadores pode trazer para a reflexão em torno da formação de professores.

Para realizar a investigação foram feitas observações, análises de documentos e entrevistas com gestores e professores, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, localizada em área de exclusão social, empenhada na tarefa de construir o diálogo escola-comunidade.

O tratamento dos dados revelou uma escola que se reelabora a cada dia, num processo que constrói e reconstrói saberes, buscando edificar uma nova forma de ser e de se fazer educação coerente com uma sociedade democrática.

Evidenciou-se que os educadores, na busca do diálogo com a comunidade, mobilizam diferentes saberes, destacando-se entre eles, aqueles ligados à compreensão das relações entre sociedade e educação, saberes que favorecem a construção de processos coletivos e participativos, e saberes que permitem relacionar diferentes formas de conhecimento.

Palavras-chave: escola – comunidade – saber docente – formação de professores

## ABSTRACT

This dissertation, of a qualitative nature, investigates the process of teachers qualification based on the current settled demands for a new conceit of democratic society and public management that indicates the necessary rearrangement of the educational systems in order to improve community partnership as a way of providing a high quality education for all.

Starting with this postulation, we analyze how needful it is for the schools to establish a dialogue with the community as well as the consequences of this task into the school organization and the teachers' work. We also investigate in which way the analysis of the established knowledge used by the teachers can contribute to the debate about their qualification.

To perform the investigation, we chose a municipal public elementary school located in a poor neighborhood in Presidente Prudente. There we found a group of professionals willing to improve the dialogue with the community. Their routine work was observed, school documents were analyzed, and interviews were fulfilled.

The figures treatment revealed a school that is constantly trying to elaborate itself in a process of developing knowledge, looking for a new way of being and of making education coherent to a democratic society.

It became evident that the school staff, trying to dialogue with the community, makes use of different kinds of knowledge, especially those related to the comprehension of how community and education are connected, that is, acquirements that favors the development of collective processes as well as the establishment of relations among the different kinds of knowledge.

**Key-words:** school – community – teachers knowledge – teachers qualification



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
As origens da pesquisa .....	11
Relação escola-comunidade: desafios e possibilidades para a prática docente .....	15
A busca da compreensão: escolhas.....	18
<b>CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO CONTEXTO ATUAL</b> .....	20
1.1- Educação e Sociedade na atualidade: crises e possibilidades .....	21
1.2- Educação e Sociedade no Brasil: uma história de seleção e exclusão .....	25
1.3- Educação e sociedade nos textos dos organismos internacionais .....	37
1.4- Educação e sociedade na legislação brasileira atual .....	45
1.5- Educação e sociedade hoje: o necessário compromisso com a democracia .....	49
<b>CAPÍTULO 2 – BUSCANDO O DIÁLOGO COM A COMUNIDADE: IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA E O PROFESSOR</b> .....	54
2.1- A necessária aproximação escola – comunidade .....	55
2.2- A escola frente às necessidades atuais da democracia .....	59
2.3- Implicações do diálogo escola-comunidade para a formação de professores .....	70
<b>CAPÍTULO 3 – A PESQUISA: CONTEXTOS E CAMINHOS</b> .....	80
3.1- Educação e democracia em Presidente Prudente .....	80
3.2- O bairro e a escola .....	92
3.3- Os caminhos da pesquisa .....	96
<b>CAPÍTULO 4 – A BUSCA DO DIÁLOGO COM A COMUNIDADE E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS</b> .....	101
4.1- Concepções sobre as funções da escola e o papel dos seus agentes .....	101
4.2- A gestão democrática e a construção de uma escola de qualidade: diálogo com a	

comunidade .....	104
4.2.1- A disponibilidade para ouvir e o estabelecimento de uma relação de confiança .....	111
4.2.2- A necessidade de manter a comunidade informada .....	112
4.2.3- O lúdico, o festivo e o educativo na construção do diálogo .....	113
4.2.4- A presença e a participação da família nas atividades escolares .....	115
4.2.5- A aceitação de avaliações e críticas oriundas da família .....	116
4.2.6- A revisão dos (pré) conceitos sobre a criança, a família e a comunidade .....	117
4.2.7- O Planejamento Participativo como instrumento de gestão democrática .....	118
4.2.8- O cuidado com a formação dos agentes educacionais .....	120
4.2.9- A ação direcionada às famílias .....	123
4.2.10- A contínua construção e o fortalecimento do Conselho de Escola .....	125
4.2.11- A busca de um ensino de qualidade e o desenvolvimento da emancipação e autonomia do aluno .....	127
4.3- Diálogo escola-comunidade: avanços, limites e desejos de uma nova construção ..	130
4.4- Educadores em busca do diálogo com a comunidade: trajetórias e visões sobre formação .....	137
4.4.1- Os processos de formação do professor e a articulação teoria-prática .....	137
4.4.2- As possibilidades de formação proporcionadas pelo trabalho .....	140
4.4.3- O papel do coletivo na construção do diálogo escola-comunidade .....	143
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>169</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho insiste na possibilidade de uma escola de qualidade para todos. Talvez fosse melhor dizer de várias, de múltiplas escolas para todos, respeitando as variadas facetas de ser cidadão nesses novos tempos.

A insistência nessa temática não deixa de reconhecer a crise pela qual passa a educação, principalmente a pública, mas concebe a crise como fruto da disputa de interesses entre os diferentes e, às vezes antagônicos, grupos sociais, expressão, portanto, da própria correlação de forças existentes na sociedade atual.

Compreendendo-se a educação como prática social, historicamente constituída e, por conseguinte espaço dialético de limites e possibilidades, entende-se a necessidade de analisar o papel que ela desempenha nessa disputa de interesses e as maneiras como pode, na atualidade, contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Dessa forma, a construção de uma escola pública de qualidade para todos está relacionada à perspectiva de uma sociedade verdadeiramente democrática, que aponte para a superação da sociedade material e politicamente excludente que temos hoje.

Construir uma sociedade democrática nesses termos implica, como afirma Touraine (1998), em transformar profundamente o pensamento que a define, reconhecendo o papel fundamental dos atores e de cada instância social na determinação dos rumos desse processo de construção. Para isso é preciso superar a visão republicana que, em nome de um único projeto de sociedade e de escolaridade, negava o indivíduo e os diferentes grupos de interesse, acabando por fortalecer uma lógica contrária à emancipação social.

Nesse sentido, entende-se porque a adoção de políticas públicas voltadas para a democratização da Escola Pública, estabelecidas a partir do topo do sistema e calcadas num único projeto de escolaridade, tem se mostrado insuficiente para alterar significativamente a gestão das escolas bem como sua prática pedagógica. Para confirmar essa

afirmação basta analisar como no Estado de São Paulo, apesar do longo debate e das várias iniciativas governamentais e sindicais, a participação da comunidade nas decisões da escola ainda é incipiente.

Essa nova dimensão de democratização da sociedade e dos sistemas escolares envolve necessariamente uma nova relação da escola com o seu entorno que lhe permita reconstruir-se cotidianamente de maneira significativa para os seus usuários, respeitando o contexto no qual eles se inserem e reconhecendo-lhes o direito de definir os rumos dessa educação.

Esse redimensionamento do papel da educação e da escola passa necessariamente por novas **práticas no cotidiano escolar** a partir de um envolvimento consciente nessa direção por parte dos **atores** que ali atuam buscando atingir, assim, um novo conceito de qualidade.

Dessa forma, compreender o que se passa na escola e com os que nela trabalham assume enorme importância. A constatação de que os educadores em geral e, especialmente os professores, como elementos do conjunto de atores envolvidos nesse processo, têm papel essencial na implementação de políticas públicas que aproximem a escola da comunidade, aponta novos desafios para a prática docente e, conseqüentemente, para o debate em torno da formação de professores.

Para isso, busquei, neste trabalho, pesquisar a prática docente na dimensão que esta temática guarda com a perspectiva de aproximação entre a escola e a comunidade e, portanto, com uma nova concepção de democracia e qualidade dos sistemas escolares.

Ao se pesquisar os saberes que os professores utilizam no trabalho de aproximação escola-comunidade e os sentidos que atribuem a essa tarefa, bem como as dificuldades que experimentam na implementação dessas ações, buscam-se elementos que possam re-qualificar a elaboração de políticas públicas de democratização dos sistemas de

ensino, assim como aproximar os programas de formação continuada às necessidades dos professores, além de permitir o levantamento de elementos que possam vir a se tornar parte dos cursos de formação inicial.

A opção por esse tema nasceu da convicção de que aprofundar a compreensão sobre ele pode contribuir decisivamente para a elaboração de políticas de formação de professores, inicial e continuada, mais adequadas e comprometidas com a superação das desigualdades sociais e educacionais existentes no Brasil.

### **As origens da pesquisa**

Costumo brincar com os colegas do Curso de Mestrado que não se faz uma dissertação aos 40 anos impunemente. Principalmente quando o tema está ligado intrinsecamente à nossa trajetória de vida. De certa forma é como se você fosse, ao mesmo tempo, expectadora e participante de um filme que está sendo projetado...

Completei, em 2004, vinte anos de trabalho na área da educação. Durante esse período, exerci atividades nas redes públicas municipal e estadual, e em diferentes níveis de ensino, que vão da pré-escola ao ensino superior, incluindo educação de adultos, ensino supletivo e formação inicial e continuada de professores.

Assim, se juntarmos a esse tempo os anos de estudante, quase sempre a minha vida se confunde com educação, escolas, professores, alunos, salas de aula. Talvez essa seja uma das questões que mais distingue o professor dos outros profissionais: uma extensa e intensa intimidade com o seu trabalho. Característica que pode nos levar ao grave equívoco de pensarmos que conhecemos tudo sobre o tema e, principalmente, sua mais comum materialização, a escola.

Por isso entendo que um outro lado dessa trajetória foi fundamental para a minha formação: tenho vivido, há um bom tempo, envolvida com os movimentos estudantil,

religioso, sindical, social e político-partidário. Esses espaços me ofereceram valiosas experiências que em muito enriqueceram a aprendizagem escolar. Por causa deles pude olhar para a educação e a escola a partir de diferentes pontos de vista que não o de aluna ou professora apenas. A vivência universitária, durante o curso de licenciatura em Geografia, foi também um elemento fundamental para a minha formação.

De alguma maneira, essa possibilidade de olhar a educação e a escola de maneira contextualizada foi se impregnando e se constituindo como filtro para as minhas análises e para a minha atuação como professora e cidadã.

Dessa forma, quando me proponho a analisar como a escola dialoga com a comunidade, buscando resgatar como esses anos de construção de uma sociedade democrática penetraram o sistema educacional e interferiram na formação do professor, procuro também formular novos instrumentos de intervenção social nos vários espaços em que atuo, notadamente nas escolas em que trabalho e no movimento social em defesa da educação.

Posso dizer, então, que parte dessa pesquisa tem origem nessas duas vertentes da minha vida: o trabalho e a participação político-social.

Mas há um elemento, presente durante todo esse processo e que considero fundamental para o estágio de reflexão em que me encontro hoje, que foi a possibilidade constante de continuar a estudar e pesquisar. Em diferentes momentos dessa caminhada pude desenvolver projetos de pesquisa, o que me permitiu aprofundar ainda mais essas experiências.

Assim, a possibilidade de uma reflexão constante sobre a prática e de uma reflexão sobre a reflexão, de forma individual e no coletivo, permeou grande parte da minha trajetória profissional.

Poderia dizer que este trabalho representa uma síntese provisória desses múltiplos caminhos que percorri e que me produziram, como diz Fernando Pessoa:

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...  
Quando fui, quando não fui, tudo isso sou...  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...

Mais recentemente, algumas experiências enriqueceram ainda mais essa trajetória. Pude participar, na condição de vereadora, da construção de uma proposta de governo municipal que propunha o diálogo com a sociedade como princípio norteador.

No caso da política municipal de educação, esse foi também um conceito presente nas várias ações implementadas. Acompanhar as dificuldades que se apresentaram no processo de construção dessa proposta apontou-me uma série de aspectos a serem investigados.

Essas inquietações levaram-me, entre outras coisas, a fazer o curso de Especialização em Planejamento e Gestão Municipal oferecido pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente, buscando, assim, aprofundar a compreensão da gestão pública e principalmente da gestão educacional.

Nesse curso, em co-autoria com Simone Deák, realizei um estudo sobre a história da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SP)<sup>1</sup>. Esse estudo permitiu reconstruir a trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente - SEDUC, comparando e analisando os diferentes processos de gestão da educação municipal. Foi possível, então, perceber que ao longo das quatro administrações estudadas, à medida que a ação da SEDUC se ampliava quantitativamente, ela perdia sua capacidade de formuladora de política educacional, gerando uma ação fragmentada e descontínua.

A análise da trajetória apontou, ainda, que a SEDUC precisava recuperar a sua capacidade de formular política educacional a partir de uma avaliação precisa do momento histórico vivido e procurando situar seu papel no contexto do município para que as ações implementadas levassem a resultados efetivos para a população.

A superação desses desafios só seria possível, então, com uma ação integrada entre a SEDUC/unidades escolares e a sociedade civil, combinada a uma política de descentralização do poder e de autonomia das escolas. Essa política tornava-se necessária para que cada unidade escolar se colocasse como elaboradora do seu fazer educacional, atendendo efetivamente às demandas locais, visto que cada uma atende realidades sociais diferenciadas e necessidades específicas. Para atender a essa especificidade, cada unidade escolar deveria desenvolver uma prática reflexiva constante sobre o papel da Educação e do Educador, naquela comunidade específica, sem perder de vista o diálogo com as outras unidades e o papel geral da educação no município, como também numa perspectiva mais ampla de país e de mundo.

A oportunidade de participar da primeira tentativa de elaboração do Plano Municipal de Educação (1999-2000), dirigido pelo Conselho Municipal de Educação, fortaleceu essa visão, tendo em vista o processo direcionado de debate sobre os rumos da educação municipal organizado nas escolas, e os resultados obtidos<sup>2</sup>.

No entanto, com o resultado do processo eleitoral e conseqüente alteração no comando político do município, não foi possível aprofundar o diálogo entre a SEDUC e as unidades escolares, e nem mesmo acompanhar como tem se dado o diálogo nas escolas e destas com as comunidades do seu entorno.

As informações obtidas nesses anos de envolvimento com a Rede Municipal e durante as discussões iniciais do Plano Municipal, bem como durante o processo de elaboração do trabalho de conclusão do curso de especialização, apontam que esse diálogo vem se dando de maneira diferenciada nas várias unidades escolares, dependendo do sentido atribuído a esse diálogo pelos profissionais nele envolvidos.

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Planejamento e Gestão Municipal, sob a orientação do Prof<sup>o</sup> Ms. Everaldo Santos Melazzo, com o título de “A Trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da compreensão à mudança”.



A proposta desta pesquisa foi, então, analisar como uma determinada escola tem dialogado com a comunidade em que se encontra, qual o significado atribuído a esse diálogo pelos próprios educadores, bem como a relação que elas estabelecem entre esse diálogo e o seu fazer cotidiano em sala de aula. Para isso buscou-se uma escola que já havia estabelecido essa questão como parte de sua proposta, atribuindo a esse elemento um caráter central no trabalho educativo.

### **Relação escola-comunidade: desafios e possibilidades para a prática docente**

As transformações sociais e econômicas dos últimos 40 anos vêm provocando modificações profundas nas antigas formas de regulação da atividade educativa, como apontam Tedesco (1998), Nóvoa (2002) e Barroso (2002).

Essas novas formas de regulação da atividade educativa indicam, entre outras, a necessidade cada vez maior de os sistemas educacionais e as escolas dialogarem com seu entorno, como mecanismo de criação de novos consensos que possibilitem restabelecer novos pactos educativos capazes de contribuir para superar as dificuldades encontradas hoje no processo educacional.

No entanto, durante esses anos de atuação na área da educação, tenho observado que, embora o diálogo escola-comunidade seja um tema presente tanto nos debates e ações sindicais como nos documentos e determinações educacionais oficiais, oriundas das instâncias de governo federal, estaduais e municipais, a implantação dessa prática não tem sido real nem tranqüila, ainda que haja um certo consenso de que esse é um elemento importante para a melhoria da escola pública.

---

<sup>2</sup> Verificar relatório da Seduc, organizado por Simone Deák, e Anais do Congresso Municipal de Educação de 2000.

Dessa forma, a transformação dessa questão em objeto de estudo pode vir a contribuir para a compreensão mais aprofundada dos elementos que estão presentes nessa dimensão da ação educativa.

Acredito ainda que, assim como em outras faces da esfera da democracia participativa, não basta querer dialogar com a comunidade. É preciso saber fazê-lo, com a utilização de mecanismos satisfatórios de diálogo que apontem para a superação de necessidades reais e/ou concretas e que levem a uma perspectiva emancipatória dessas populações, a partir de uma significativa inserção da escola na vida dessas comunidades.

Penso que essa tarefa exige a construção de habilidades novas para o professor, as quais o transformariam num potencial agente a serviço da comunidade e da sociedade democrática.

Assim, a hipótese subjacente a este trabalho é de que é preciso, entre outras coisas, aprender a dialogar com os usuários, buscando construir novos consensos em torno de uma educação de qualidade, e que isso implica em repensar alguns elementos necessariamente presentes na formação inicial e continuada dos professores.

Entendo que para se ter uma verdadeira escola de qualidade para todos - crianças e jovens de diferentes culturas, filhos de trabalhadores com ou sem trabalho e renda - e não uma qualidade que seja um reflexo da visão da classe social detentora do poder, é preciso que a instituição de ensino, sem abrir mão de suas funções, reveja-se como organização, *repensando a sua gestão, englobando as comunidades.*

Para a tarefa de construir uma escola identificada com as expectativas da população usuária, nos diferentes espaços de um município e/ou sistema de ensino, é fundamental, portanto, que ela consiga estabelecer um efetivo diálogo com essa comunidade.

Para que isso aconteça é preciso que a escola possa ser o espaço de encontro entre a cultura dos pais, das crianças e dos jovens com a dos educadores que ali trabalham.

Para se tornar democrática, a escola, além de atender ao conjunto da população que a ela tem direito, deve necessariamente aprender a dialogar com essa população, incorporando seus conhecimentos, debatendo e compreendendo seus valores e necessidades, contribuindo para formar um novo sujeito social: alguém que aproveite o conhecimento escolar para construir o coletivo, buscando a transformação da sua realidade social.

Este trabalho busca, então, contribuir para a construção dessa escola de qualidade, que atenda aos interesses de classe daqueles que hoje são os usuários desse serviço público e que consiga, enfim, democratizar o saber, ao democratizar o poder que o regula.

Nessa perspectiva, torna-se impossível pensar a escola necessária sem que se discuta o educador necessário à sua constituição. Ele também precisa ser um sujeito social capaz de identificar na sua tarefa uma ação política de transformação, a qual possa contribuir com a sociedade, num sentido mais amplo, mas também que seja significativa para a comunidade na qual atua e para o seu trabalho cotidiano.

Acredito que a constituição desse educador, ainda que dependa de vontade política, necessita também da capacidade política de saber fazer. Um saber que não se adquire somente na escola, aqui compreendidas as instituições de formação inicial de professores, mas também nos variados espaços que a experiência social nos proporciona.

Quando cito esses espaços, refiro-me a todas as nossas experiências familiares, comunitárias, escolares, sindicais, políticas, inclusive e, necessariamente, aquela adquirida nas escolas em que trabalhamos.

Por entender que um novo paradigma de qualidade passa, dessa forma, por uma ampliação do diálogo escola-comunidade e que esse processo se constitui necessariamente com o engajamento técnico e político dos educadores, o desafio a que me

proponho neste trabalho é buscar compreender quais são os saberes necessários para que esses educadores consigam trabalhar nessa direção.

Assim, este trabalho, buscando contribuir para uma maior compreensão do papel do educador no processo de consolidar o direito à educação pública de qualidade tem como objetivos:

- analisar o diálogo escola-comunidade em determinada unidade da rede municipal de ensino, buscando compreender como vem se dando esse processo;
- analisar as condições que favorecem o processo de diálogo escola-comunidade;
- identificar os diferentes saberes dos educadores que vêm hoje desenvolvendo e defendendo tais propostas;
- apontar algumas possibilidades para que esses saberes estejam, de alguma forma, mais presentes e de maneira mais aprofundada nos processos de formação inicial e continuada de professores.

### **A busca da compreensão: escolhas**

Do ponto de vista metodológico, a escolha recaiu, pelas características da investigação, sobre a perspectiva qualitativa, em uma de suas modalidades que é o estudo de caso.

Bogdan e Biklen, ao citar Merriam (1988) afirmam: “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

A opção foi investigar então uma EMEIF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente que mesmo em condições adversas, vem, desde sua instalação, insistindo na busca do diálogo com a comunidade, como parte do seu fazer pedagógico, representando assim um “caso exemplar” para a temática proposta.

Para levantamento dos dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com a equipe gestora e professoras, além de visitas à escola e participações nas reuniões (planejamento, replanejamento, HTPC's), observações durante festas e encontros com as famílias, e análise de documentos da escola.

Assim sendo, o presente trabalho, além desta Introdução, está organizado da seguinte maneira:

- Capítulo 1: Educação e Sociedade no Contexto Atual - analisa as relações entre educação e sociedade do ponto de vista sócio-histórico, buscando fundamentar o necessário aprofundamento dessas relações como possibilidade de superação da chamada “crise da educação”, na perspectiva de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.
- Capítulo 2: Educação – Buscando o Diálogo com a Comunidade: Implicações para a Escola e o Professor - tem o propósito de situar a necessidade de se aprofundar a concepção de democracia dos sistemas educacionais, tendo o diálogo escola-comunidade como elemento fundamental e as implicações desse processo para a reformulação do papel das escolas e da formação dos professores.
- Capítulo 3: A Pesquisa: Contextos e Caminhos - busca contextualizar o sistema educacional onde está situada a escola pesquisada e as opções metodológicas adotadas na investigação.
- Capítulo 4: A Busca do Diálogo com a Comunidade e a Construção de uma Escola de Qualidade para Todos - apresenta os dados coletados na escola investigada, organizados em categorias que buscam descrever o trabalho desenvolvido pelos educadores.
- Considerações Finais: analisa a natureza dos saberes construídos e mobilizados pelos educadores, na busca do diálogo escola-comunidade, e aponta algumas reflexões necessárias em torno dos elementos que compõem os sistemas educacionais democráticos e as implicações desses dois aspectos para a área de formação de professores.

## **CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO CONTEXTO ATUAL**

A perspectiva de que a formação dos professores na atualidade deve contemplar um conjunto de saberes que permita a estes promoverem a necessária rearticulação escola-comunidade, na busca de uma escola de qualidade, só pode ser compreendida e justificada, a partir de uma avaliação mais ampla das questões que envolvem as relações entre educação escolar e sociedade na atualidade mundial e brasileira.

Afinal, enquanto prática social, a educação está imersa na sua dimensão histórica e deve, necessariamente, responder às demandas de sua época. No entanto, como vivemos numa sociedade desigual, regida por grupos de interesse muitas vezes opostos, responder às demandas representa um processo complexo de tomada de decisões, que pode favorecer alguns e desfavorecer a outros. Assim, cotidianamente, na sala de aula e nos gabinetes dos secretários e ministros, a tomada de decisões motivada por compromissos e valores, crenças e circunstâncias, pode reforçar situações de inclusão ou de exclusão.

Em outras palavras, a educação não é neutra. Ela é efetivamente um campo de luta onde, assim como em outros espaços da vida social, se confrontam interesses diferentes, vinculados a projetos específicos e, muitas vezes opostos, de construção de sociedade. A educação escolar vem assim se construindo ao longo do tempo, formatando-se dentro do jogo de forças que movimenta e constitui a sociedade, reforçando lógicas sociais diversas.

Da mesma forma, a profissão de professor não surgiu definida (ou indefinida, como possam preferir) como a conhecemos hoje. Assim como a educação escolar, ser professor vem adquirindo contornos, mais ou menos definidos, conforme os graus de consenso em torno do papel da educação escolar em uma determinada sociedade. Portanto, para se refletir a formação de professores é preciso, necessariamente, aprofundarmos nossa compreensão sobre as relações que se estabelecem hoje entre educação escolar e sociedade.

### 1.1- Educação e Sociedade na atualidade: crises e possibilidades

Quando observamos a história do pensamento pedagógico podemos verificar que foram os gregos os primeiros a tomarem consciência e explicitar o papel da educação e sua relação com a sociedade na qual estava inserida. Para os gregos, os fins da educação estavam ligados à construção e aperfeiçoamento da vida em comunidade, através da constituição do “Homem Grego”, como expressão dessa comunidade.

Daí o vínculo indissociável, para os gregos, entre a educação e a sociedade. Assim, para os gregos, a formação do cidadão, o habitante da polis, era inseparável da construção da própria “polis”. A política, compreendida na sua formulação original, ou seja, o debate em torno do bem comum, era a ação formadora por excelência. Discutindo os destinos da “polis”, o grego se constituía cidadão, se formava, se educava. Educar implicava, pois, preparar para a ação na polis.

O conceito atual de educação, embora tributário de parte desses princípios, constituiu-se num outro momento histórico, qual seja, a Modernidade. No entanto, assim como na Antigüidade Clássica, também a modernidade compreenderá a educação como ato intencional e político, inserido num contexto histórico e social, e vinculado a uma idéia de sociedade, ao poder da “polis”. Vejamos este trecho em que Arroyo (2001) aponta que:

A pedagogia moderna faz parte de um movimento global de redefinição e afirmação de coordenadas políticas como submissão-liberdade, exclusão-participação, absolutismo-república, barbárie-civilização. A pedagogia moderna nasce política enquanto se origina nessa totalidade de questões políticas que se tornaram centrais no final da Idade Média, no Renascimento e no Século das Luzes. Essas questões giram em torno do poder, sua legitimidade, as formas de governo, a soberania do príncipe ou do povo, a participação e a cidadania. (p. 35)

Assim, o conceito de educação estabelecido na Modernidade, também aponta a necessária relação entre educação e sociedade. Qual seria, então, o papel da educação dentro do projeto político dessa nova Era?

Enfim, da educação se espera o milagre de configurar o novo homem livre para o mercado econômico, social e político. A pedagogia adquiriu, nas formas de representar o social, uma centralidade política nunca tida antes. Passou a ser pensada como mecanismo central na superação da velha ordem pela nova ordem.

Aquela, desprezada como tempo de barbárie, de ignorância, de servidão, de despotismo: essa exaltada como tempo de racionalidade, civilização, liberdade e participação. Uma representação que terminou ocultando a barbárie, o despotismo e a exploração, da nova ordem capitalista. (ARROYO, 2001, p.36-37)

A educação tornava-se o espaço-tempo privilegiado para formação do “homem novo”, o cidadão.

Evidentemente que, ao abolir o poder real e buscar a institucionalização de um novo poder, as classes sociais que buscavam tornarem-se hegemônicas, durante a passagem do Medieval para o Moderno, necessitavam constituir espaços mais amplos de crítica ao “Antigo Regime”. A “educação para todos” se configurará, então, como um elemento fundamental para a constituição da nova ordem, seja pela perspectiva da Reforma Protestante, seja pela perspectiva do Iluminismo.

A educação constituir-se-á, neste momento, como uma política de Estado, fundamental para manter a coesão social, configurando-se num dos elementos do pacto social que constituirá a nova ordem, e que substituirá o “Antigo Regime”. Assim, a educação escolar se constituirá em condição de cidadania e, ao mesmo tempo, em direito de todos e uma tarefa do Estado, já que o mesmo transformou-se na instituição responsável por garantir a cidadania a todos.

A educação, e a sua materialização mais comum, a escola, adquiriu assim, uma centralidade jamais vista, como um dos elementos essenciais na constituição de sociedade Moderna. Essa centralidade levou os sistemas escolares, durante os séculos XIX e XX, principalmente nos países de economia central, a se expandirem e se fortalecerem. Para isso contribuiu, também, o forte caráter de promotora de ascensão social que a escola passou a representar no imaginário social.

Durante esse mesmo período, acirraram-se as disputas entre a classe trabalhadora, organizada em sindicatos e partidos políticos, e a burguesia, agora classe hegemônica.



Esses questionamentos levaram o Estado Capitalista, principalmente em economias avançadas, a adotar teses defendidas pelos trabalhadores, incorporando-as como direitos da pessoa humana, transformando-as em políticas públicas. Dessa forma, a recomposição do Estado Capitalista, no Pós-Guerra adotará a educação, entre outros, como direito da pessoa humana (Declaração Universal dos Direitos Humanos). Assim, a educação manterá seu caráter de centralidade.

Na década de 60 do século XX, iluminados pela concepção materialista da história, vários estudos abalariam essa crença absoluta na escola e na possibilidade da mesma contribuir para a constituição de uma sociedade democrática. Desvelava-se teoricamente, a partir das teorias reprodutivistas, o caráter seletivo dos sistemas educativos denunciando seu comprometimento com a lógica burguesa-capitalista.

A partir da década de 1970, os sistemas educacionais vão sofrer a ação de níveis diferentes de questionamentos, originados de um conjunto de transformações da sociedade.

Um deles, ligado à crise fiscal do Estado capitalista e assentado na visão neoliberal, levará à diminuição do papel do Estado, inclusive com a redução dos chamados “encargos sociais”, impactando negativamente as políticas públicas em geral e a educação em especial.

O outro nível de questionamento virá a partir das significativas mudanças na base tecnológica da sociedade, que colocará novas exigências para o mundo do trabalho e para a formação do trabalhador, reforçando a necessidade cada vez maior de conhecimento e educação. Esse questionamento apontará a inadequação do conhecimento escolar atual.

Junto a esses, um outro nível de modificações, ligadas a categorias sociais como família-sociedade, autoridade-alteridade, razão-sensibilidade, colocará em xeque o

contrato social anteriormente existente, que garantia, entre outras coisas, a autoridade da escola e do professor.

Mas há uma característica da sociedade contemporânea que se torna fundamental quando nos propomos a analisar as relações entre educação e sociedade. Trata-se do caráter profundamente desigual da base material da sociedade atual, que acaba por romper com a promessa da Era Moderna, que a indicava a possibilidade de construção de uma sociedade baseada na igualdade natural de todos os seres humanos.

É esse princípio de igualdade natural que garante o direito de todos aos bens produzidos histórica e coletivamente pela sociedade, bem como o direito de tomar parte nas decisões que dizem respeito a essa sociedade, e que, em última instância, permitem ou não a distribuição desses bens, como é o caso do conhecimento escolar. No entanto, a esse conceito de democracia se opõe a lógica de acumulação do capital, a qual provoca a exclusão de bilhões de seres humanos do acesso ao conhecimento escolar.

E, assim, das maneiras mais variadas, a sociedade atual e as instituições que a compõem como a escola, vêm sendo cobradas pelas promessas que não se concretizaram.

Afinal, como aponta Canário (2001), a expansão da escola estava associada a promessas de mobilidade social e de igualdade que, ao não se configurarem, colocaram em crise a perspectiva apontada pela escola.

É neste cenário que vem se dando o debate sobre a educação e o seu papel, na sociedade atual.

Compreendendo que, embora tenhamos esse cenário do ponto de vista global, as características específicas de cada sociedade também determinam problemáticas específicas em torno do papel da educação na atualidade, consideramos fundamental realizar uma análise de como a educação escolar vem se relacionando com a construção da sociedade brasileira.

## 1.2- Educação e Sociedade no Brasil: uma história de seleção e exclusão

Um elemento essencial para caracterizar as relações entre educação e sociedade brasileira é o seu caráter fortemente elitista e diferenciador, construído durante grande parte dos 500 anos da história brasileira, a partir da incorporação do nosso território à lógica da modernidade capitalista.

Durante nossos 400 anos de sociedade escravista e agrário-exportadora, a necessidade de instruir o povo não se colocava como um imperativo. A perspectiva da educação escolar enquanto direito e possibilidade de cidadania, articulada a ideais de uma sociedade igualitária, materializou-se no Brasil junto aos ideais republicanos, portanto há pouco mais de 100 anos. No entanto, a proclamação da República não garantiu, de fato ao povo, a educação pública necessária:

[...] Dado que no Império, que era um regime político centralizado, a instrução popular estava descentralizada, considerou-se que, a fortiori, na República Federativa, um regime político descentralizado, a educação deveria permanecer descentralizada. Com esse argumento se postergou mais uma vez a organização nacional da instrução popular mantendo-se o ensino primário sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em Estados federados. (SAVIANI, 2000 p. 5)

Importante lembrar que, embora houvesse um movimento social ligado a perspectivas mais amplas de liberdade, igualdade e fraternidade, a República foi dominada pelo poder da elite agrária, avessa a ideais de escolarização pública.

É somente com o início da industrialização e da urbanização que a instrução pública começará a fazer parte efetivamente das reivindicações sociais. Sobressaem-se, como fundamentais nesse período, a atuação de movimentos de educadores, como o dos Pioneiros da Educação, e as experiências em alguns Estados da Federação na constituição de sistemas de instrução pública, bem como a organização de trabalhadores, ligados aos movimentos comunistas e anarquistas que vão reivindicar vários direitos sociais, entre eles a educação.

No entanto, é somente com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, que a educação se tornará política do Estado-nação:

Com o desenvolvimento da sociedade brasileira, que acelera o processo de industrialização e urbanização, as pressões sociais em torno da questão da instrução pública se intensificam, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha que devia ser erradicada. Nesse contexto formulam-se, ao longo da década de 20 deste século, reformas do ensino em diversos Estados da Federação tendo em vista a expansão da oferta pública, ao mesmo tempo em que a influência das idéias renovadas provoca o surgimento de movimentos organizados que levantam também questões relativas à qualidade da educação. Mas o Poder Nacional permanece, ainda, à margem dessas discussões. Efetivamente foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930 logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. (SAVIANI, 2000, p. 5-6)

A partir de 1930 tivemos uma fase extremamente rica no campo educacional, com avanços no campo institucional e na sociedade. Exemplos disso são as reformas estabelecidas pelo Ministro Francisco Campos e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado em 1932, por educadores e intelectuais como Anísio Teixeira, que representou a primeira tentativa de fortalecer uma proposta de criação de um sistema nacional de educação.

Do ponto de vista legal, um grande avanço se dará em 1946, como aponta Saviani (2000):

A Constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade de organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. (p. 6)

No entanto, as perspectivas apontadas pela Constituição de 1946, que re-inaugurava o regime democrático, após a ditadura instalada em 1937 com Getúlio Vargas, não se configuraram na LDB de 1961, e os mecanismos efetivos para se garantir a educação como direito de todos e obrigação do Estado não se efetivaram.

A luta pela ampliação das oportunidades educacionais vai se desenvolver nas regiões do país onde a industrialização e a urbanização mais avançavam, como é o caso de São Paulo. Dessa forma, o movimento social “empurrou” a ampliação de vagas, e a política populista viu nessa expansão uma moeda de troca eleitoral, como aponta Spósito (1988).

Na década de 1960, o movimento social em torno de um país mais justo, foi aprisionado pela Ditadura Militar. Assim, a materialização, em lei nacional, da Escola Pública de oito anos, que havia sido conquistada em algumas áreas do país, se fez com a reforma do ensino de 1971, sob a batuta do Regime Militar brasileiro, que vigorou dos meados da década de 60 até a metade da década de 80.

A extensão da escola pública a um conjunto maior da sociedade brasileira deu-se assim, num cenário de grande precarização, com reduzidos recursos financeiros, e muitas vezes como uma imposição de um Estado centralizado e autoritário.

Essas características integram um contexto onde se originam questões fortemente presentes no debate educacional brasileiro.

Uma delas insiste em associar contraditória e negativamente duas dimensões da democratização da educação, como se o acesso de todos à escola, levasse necessariamente a perda de “qualidade”.

Essa falsa questão esconde um outro elemento não tão visível, e, muitas vezes intencionalmente retirado dos debates educacionais, mas sempre presente na definição das políticas educacionais, que é a disputa incessante e desigual, pelos diferentes grupos de interesse, em torno dos recursos públicos.

Um terceiro elemento que considero importante é a relação da educação enquanto política emanada do Estado, perpassada por todas as contradições que esse Estado guarda com a sociedade civil, principalmente a grande parcela de excluídos.

Esses elementos acompanham o debate mais recente sobre educação e sociedade brasileira, que tem seu início no final da década de 1970, articulado ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, na superação da Ditadura Militar.

Esse processo de redemocratização colocou em evidência o caráter fortemente elitista e excludente do Estado Brasileiro e das políticas públicas, e a necessária transformação do mesmo em instrumento que pudesse contribuir para a construção de uma sociedade brasileira mais equânime. Para tanto, tornava-se necessária a constituição de um novo Estado, democrático, com canais de participação que alargassem o espaço de decisão e permitissem a explicitação dos vários grupos de interesses, presentes na sociedade.

No campo educacional ganhou força o debate sobre a não-neutralidade da educação, e a necessidade do seu comprometimento, enquanto política pública, com um projeto de construção de uma sociedade democrática.

A década de 80 foi, também, o período fértil dos movimentos populares por mais escolas, da reorganização dos professores brasileiros em associações de classe e de caráter científico, da luta por mais verbas e pela construção de novas leis que garantissem a educação para todos.

As bases do pensamento educacional brasileiro, construído nas lutas pela democratização do país e as formas como se pensava a articulação educação e sociedade, dentro do jogo de forças efetivamente possível, foram consubstanciadas, do ponto de vista legal, na Constituição de 88 que, entre outras coisas, estabeleceu o princípio da gestão democrática em educação. Este debate continuou no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciado ainda durante a Constituinte de 86, e que culminou em 1996, com a aprovação do Projeto Darcy Ribeiro, como Lei 9.394/96.

No entanto, os vários embates, avanços e recuos que envolveram a aprovação do arcabouço legal demonstram, que estamos longe de esgotar essa temática.

Necessário assinalar que os ares neoliberais que impregnaram os debates políticos, econômicos e sociais mundialmente, também nos atingiram na década de 90,

trazendo novos elementos ao debate educacional e estabelecendo novos marcos regulatórios para a relação sociedade/Estado/educação. Assim, na década de 90, o debate educacional experimentou um considerável retrocesso, já que ficou subordinado às teses neoliberais, adotadas como mecanismo de superação da crise fiscal vivida pelos países capitalistas centrais, e preconizados como solução também para os países de economia periférica, como o Brasil. (DOURADO, 2001)

A redemocratização do país coincidiu também, com novas concepções sobre o mundo do trabalho, as quais vão estabelecer, como já foi dito, novas exigências para educação escolar.

Assim, esse novo período da sociedade brasileira tem sido marcado por grandes debates e enormes dificuldades em torno da perspectiva de efetivação da educação como direito de todos.

Dessa forma, a relação entre educação e democracia no Brasil, é efetivamente, um processo recente, e em construção e, de fato, nesse período, não conseguimos ainda construir uma educação pública nacional e democrática, *para todos e com qualidade*.

Mas, apesar das várias idas e vindas no debate macro educacional, a associação da educação como um elemento de democratização da sociedade brasileira, permitiu que várias experiências educacionais acontecessem pelo país afora, possibilitando que um pensamento crítico, ancorado nas diversas realidades do país, fosse se construindo, e introduzindo novos elementos no debate.

Além disso, o ingresso de amplas camadas populares na escola, um dos elementos necessários a uma sociedade democrática, colocou em discussão vários aspectos do cotidiano dos sistemas escolares, questionando sua forma e conteúdo.

Dessa forma, parece bastante significativo o que aponta Singer (1996), ao analisar elementos do debate educacional na década de 90:

Mais do que nunca, a educação está hoje em debate, no Brasil e em todo mundo. O universo dos educadores, educandos, administradores de aparelhos educacionais, políticos e gestores públicos está dividido e polarizado em duas visões opostas dos fins da educação e como atingi-los. Os dois lados são entusiásticos defensores da educação, que consideram importantíssima. Mas, além disso, quase nada têm em comum.

[...] Vamos chamar a primeira posição de civil democrática, porque ela encara a educação como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia.

[...] O que se contrapõe a essa visão é a que denominarei produtivista. Esta concebe a educação, sobretudo escolar como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho.

[...] De um lado, a posição produtivista propõe reformas que são consistentes com a concepção liberal da sociedade. Do outro, a posição civil democrática clama pela preservação da escola pública em nome do direito universal à educação e enfatiza a necessidade de restaurar a base material indispensável para que a escola possa cumprir sua missão.

[...] O grande debate sobre a crise educacional pode dar frutos, se os que defendem a tradição democrática e igualitária conseguirem passar à ofensiva, com propostas tão audazes e imaginosas quanto seus oponentes. E sobretudo se conseguirem implementar essas propostas, abandonando uma postura meramente defensiva de conquistas pretéritas. (p. 5-15)

Ainda, sobre o atual debate sobre educação e sociedade brasileira, e a tão propalada crise na educação, é importante o que assinala Cortella (2000):

A crise da Educação tem sido inerente à vida nacional porque não atingimos ainda patamares mínimos de uma justiça social compatível com a riqueza produzida pelo país e usufruída por uma minoria. Não é, evidentemente, “privilégio” da educação; todos os setores sociais vivem sucessivas e contínuas crises.

A crise educacional tem raízes estruturais históricas e se manifesta de formas diversas em conjunturas específicas: confronto do ensino laico versus ensino confessional, conteúdos e metodologias, adequação a novas tecnologias, democratização do acesso, gestão democrática, educação geral versus formação especial, educação de jovens e adultos, escolaridade reduzida, público versus privado, baixa qualidade de ensino, movimentos corporativos carecendo de greves constantes e prolongadas, despreparo dos educadores, evasão e retenção escolar. Estes e outros motivos de crise ganham agudização episódica em oportunidades variadas por todo este século em nosso país.

A crise é a mesma e não é uma crise qualquer. É um projeto deliberado de exclusão e dominação social que precisa ser derrotado, para não ficarmos permanentemente aprisionados no maniqueísmo mercantil ou na disfarçada delinquência estatal. (p. 9-10)

A análise que Singer e Cortella propõem para a chamada crise da educação no Brasil, é fundamental para que nós, educadores, reconheçamos nossos limites, mas também nossas possibilidades de intervenção.



Embora tributária de uma inserção subordinada na lógica capitalista, é também necessário reconhecer o quanto, a sociedade brasileira é, internamente, prisioneira e alimentadora de uma lógica elitista, que reforça a exclusão de amplos setores da população.

Necessário reconhecer que a educação escolar, gestada numa sociedade profundamente desigual, e num Estado que vem sendo historicamente dominado por uma lógica de defesa de interesses de grupos de elite, está eivada de elementos daquilo que Cortella chama de “um projeto deliberado de exclusão e dominação social”. (CORTELLA, 2001, p.10)

Por isso não nos basta mais hoje constatar a crise. É preciso reafirmar possibilidades de mudança:

Desponta mais fortemente hoje uma preocupação: não basta reafirmar que o aumento da quantidade de cidadãos na escola pública leva a uma queda da qualidade de ensino (com as causas já apontadas); é preciso pensar uma nova qualidade para uma nova escola, em uma sociedade que começa, paulatinamente, a erigir a **Educação** como um direito objetivo de **cidadania**. [...] Por isso, é necessário repensar fundamentos da articulação entre Educação, Epistemologia e Política, [...] de modo a embasar um caminho que permita avanços significativos na construção de propostas pedagógicas e políticas de formação de educadores menos inadequadas para um embate social inovador. (CORTELLA, 2000, p. 13-15)<sup>3</sup>

Sobre o debate entre quantidade e qualidade, Cortella (2000) aponta:

A qualidade tem que ser tratada junto com a quantidade; não pode ser revigorado o antigo e discricionário dilema da quantidade versus qualidade e a **democratização do acesso e da permanência** deve ser absorvida como um sinal de **qualidade social**.

Essa qualidade social, por sua vez, carece de uma tradução em qualidade de ensino e, assim, a formação do educador necessita abranger o elemento técnico de especialização em uma área do saber (e a capacitação contínua), assim como a dimensão pedagógica da capacidade de ensinar; a discussão sobre tal dimensão envolve ainda temas mais amplos como a democratização da relação professor-aluno, a democratização da relação dos educadores entre si e com as instâncias dirigentes, a gestão democrática englobando as comunidades e, por fim, como objetivo político-social mais equânime, a democratização do saber.

A democratização do saber deve revelar-se, então, como objetivo último da escola pública, na educação da classe trabalhadora (agora, freqüentando-a em maior número) com uma **sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social**. (p.13-15)<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Grifos do autor

<sup>4</sup> Grifos do autor

Assim como Cortella, entendo ser impossível dissociar o atual debate sobre educação e formação de professores, do debate mais amplo sobre os desafios da sociedade brasileira hoje. Impossível discutir educação no Brasil sem refletir sobre o enorme “apartheid” social, que caracteriza e que sempre caracterizou a sociedade brasileira, e dos caminhos que se confrontam como mais apropriados para a sua superação.

Durante um bom tempo, colocou-se na educação, a perspectiva de redimir a miséria. Seletiva e elitista, em muitos casos, a educação justificou a exclusão.

Assim, num país de dimensões continentais como o nosso, que adentra o século XXI com grandes parcelas da população ainda excluídas da educação escolar, bem como de outros direitos de cidadania, erigir uma escola pública de qualidade para todos, continua a ser um enorme desafio.

No entanto é preciso reafirmar como Cortella (2000):

Assim, a crise da Educação não é uma fatalidade, como muitos parecem entender quando imaginam não haver saída possível e, resignados, imobilizam-se nas lembranças de uma outra época. Não é incomum ouvir que a escola pública do passado é que era boa, em uma nostalgia poética, porém frágil. De fato, se o critério de avaliação for a satisfação do reduzido percentual de brasileiros que a freqüentava (e se deixarmos de lado a análise sobre a gênese mais recente da crise), a escola do passado detinha uma qualidade apropriada para seus usuários; contudo, era boa só para eles.

Essa nostalgia costuma vir acompanhada de uma outra frase, expressa por não poucos educadores: os alunos de hoje não são mais os mesmos, cuja obviedade demonstra menos a constatação do caráter processual e histórico da Educação e mais a dificuldade em lidar como que realmente deve ser lidado: uma escola ajustada aos interesses e necessidades de todos os que a ela tem direito. (p. 151-152)

A educação precisa estar, na sociedade atual e necessariamente na brasileira, a serviço da constituição de uma sociedade mais justa e efetivamente democrática.

Essa perspectiva permite apontar que a superação da crise educacional só será possível, dentre outras coisas, a partir do aprofundamento da compreensão das relações existentes hoje entre os sistemas educacionais e as sociedades a que servem, ou seja, a partir do desvelamento dos elementos que em cada sistema educacional contribuem para uma

educação de inclusão ou de exclusão, e das possibilidades de redimensionamento dessa relação. Torna-se assim, fundamental compreender como esse subsistema social opera sobre as questões de desigualdade e exclusão social.

Nesse sentido temos a contribuição de Connel (1995) que, ao preocupar-se em estudar como os sistemas educacionais tratam a pobreza, coloca essa questão como central na avaliação do êxito do sistema educacional. Pelas análises aqui expostas sobre o cenário global e brasileiro em que ocorre o debate educacional atual, a contribuição do autor torna-se fundamental para a análise da perspectiva democrática dos sistemas e das relações que a prática docente nas escolas guarda com essa questão.

Ao fazer uma análise dos fundamentos históricos da educação compensatória, Connel (1995) os reavalia à luz de dois recursos não disponíveis na década de 60 quando esse tipo de educação foi instituído: “a experiência prática acumulada por professores/as, pais e mães com programas compensatórios” e uma “compreensão sócio-científica muito mais sofisticada da educação e da produção de desigualdades”. Esses recursos têm provocado o deslocamento da atenção em relação às características das pessoas em situação de desvantagem para o caráter institucional dos sistemas educacionais e para os processos culturais que neles ocorrem. O autor salienta ainda que entende superada a visão da educação como uma panacéia para a pobreza embora este ainda seja o discurso de “economistas, empresários, especialistas em serviços sociais e empreendedores políticos e culturais”, o que contrasta com a experiência de educadores.

É importante salientar que o autor focaliza a pobreza que “resulta da disparidade nas economias de alta renda da América do Norte, da Europa Ocidental, da Australásia e do Japão”, situando historicamente a origem dos programas compensatórios como uma resposta, nessas regiões, ao fracasso da expansão educacional do pós-guerra e do

acesso formalmente igualitário, numa perspectiva de reforma social que transferia às famílias e às crianças o fracasso das instituições.

A partir desses estudos, Connel (1995) aponta que é preciso repensar a forma como as políticas públicas vêm sendo estruturadas tendo como elemento fundamental de análise as relações de poder que se estabelecem em torno da educação.

O autor apresenta uma idéia que considero importantíssima para as discussões em torno das relações educação-sociedade que é a questão do poder:

Os/as educadores/as sentem-se desconfortáveis com a linguagem do poder; falar em ‘desvantagem’ é mais fácil. **Mas as escolas são instituições literalmente poderosas.** As escolas públicas exercem o poder tanto através da obrigatoriedade de freqüentá-las quanto através das decisões específicas que tomam. As notas escolares, por exemplo, não são meros pontos de apoio do ensino. Elas são também minúsculas decisões jurídicas, com *status* legal, que culminam em grandes e legitimadas decisões sobre as vidas das pessoas – o avanço na escola, a seleção para um nível mais alto de instrução, as expectativas de emprego. (CONNEL, 1995, p. 22)<sup>5</sup>

A partir dessa compreensão o autor aponta que “lidar com instituições poderosas requer poder”. Ora este poder se materializa em recursos individuais e coletivos, que são distribuídos **desigualmente na sociedade**. Dessa forma, Connel (1995) aponta que “os/as educadores/as precisam ser mais diretos e ver a pobreza como pobreza. As pessoas pobres têm poucos recursos, individual e coletivamente, incluindo muitos dos que são empregados na educação”. (p. 23)

Assim, a análise dos elementos de como a educação exerce esse poder - a seletividade do sistema, a definição do currículo e a natureza do trabalho do professor - é essencial para desvelar os mecanismos de como a educação se torna excludente. O autor aponta então a necessidade de se superar um padrão tecnocrático de elaboração de políticas públicas e colocar em seu “lugar um pensamento estratégico que envolva as pessoas nas escolas-alunos/as e suas famílias, professores/as e outros funcionários - para se pensar a superação de problemas e injustiças”, que aí ocorrem.

---

<sup>5</sup> Grifos do autor

Connel (1995) aponta então o que entende devam ser os objetivos da mudança em educação:

A maioria das declarações de objetivos para a reforma educacional trata a justiça em termos distributivos. Isto é, [...] como um bem social de caráter **padrão** que precisa ser distribuído de forma mais justa.

[...] O conceito de justiça distributiva certamente se aplica a recursos materiais para educação tais como fundos e equipamentos para a escola. Mas precisamos de algo mais, um conceito de justiça curricular, para o conteúdo e o processo da educação. A justiça curricular diz respeito às maneiras pelas quais o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas e seus conhecimentos e identidades. Deste modo, ele diz respeito à justiça das relações sociais produzidas nos processos educacionais e através deles.

[...] um conceito de justiça curricular requer que pensemos como generalizar o ponto de vista dos menos avantajados, um ponto de vista que deve ser usado como um programa para a organização e a produção do conhecimento em geral.

Assumir uma visão educacional sobre as relações entre pobreza e educação nos leva, assim, além do objetivo de ‘compensação’, em direção à meta da organização do conteúdo cultural da educação como um todo. (p. 31-33)<sup>6</sup>

O autor argumenta ainda a relação dessas perspectivas de reorganização do conteúdo cultural, com uma nova compreensão dos efeitos sociais básicos da educação. Citando Wexler (1992), que considera que o efeito principal da educação é a formação discursiva de identidades, o autor entende que isto “enfocaria estratégias de justiça no respeito à diversidade e na produção de identidades ricas e sólidas – não muito longe, de fato, dos interesses de uma educação multicultural”. No entanto ele vai mais longe,

Eu argumentaria, entretanto, em favor de uma concepção mais ampla de efeitos educacionais: como o desenvolvimento de capacidades para a prática social, incluindo o ganhar seu sustento (WILSON E WYN, 1987), o desenvolvimento corporal (MESSNER, 1992) e a mobilização do poder. Este último é um tema conhecido na área de alfabetização de adultos (LANKSHEAR, 1987), talvez o exemplo mais claro de como a aprendizagem pode abrir formas de transformar a situação do pobre. (p. 33)

Connel (1995) aponta a necessidade dos/as professores/as estarem centralmente envolvidos com esses projetos, já que entende que os professores/as têm o papel estratégico como força de trabalho na mudança em educação.

Um outro elemento apontado por Connel (1995), decorrente das concepções apresentadas, é a percepção de que a mudança em educação em favor dos interesses do pobre

---

<sup>6</sup> Grifo do autor

é efetivamente uma área de conflitos já que os mecanismos que produzem desvantagens para alguns, produzem também vantagens para outros. Nessa perspectiva, esses problemas precisam ser resolvidos politicamente já que necessitam de alianças sociais entre diferentes grupos de interesse.

Assim, a análise de como a educação vem historicamente se relacionando com a sociedade em geral e especificamente com a brasileira e como se estabelecem essas relações na atualidade, permite afirmar que os debates em torno da educação devem partir da compreensão de que vivemos numa sociedade desigual e que as decisões educacionais devem estar atentas a essa realidade.

A compreensão de que a educação escolar pode contribuir para a superação da sociedade desigual que temos hoje ou reforçar os elementos que mantêm essa desigualdade permite enxergá-la como espaço de poder, portanto, como um campo de disputa entre diferentes grupos de interesse, como um dos espaços da polis.

Algumas formulações têm buscado então apontar caminhos para a reconstrução do papel da educação, guardando evidentemente entre si nuances e contradições. Aprofundar a compreensão de como têm sido apontadas essas novas e necessárias relações entre educação e sociedade na atualidade, permite visualizar os limites e possibilidades para os sistemas educacionais se repensarem.

Nessa perspectiva, optamos por analisar alguns documentos internacionais que têm buscado apontar possíveis e necessárias relações entre educação e sociedade na atualidade, bem como aspectos da legislação brasileira que buscam explicitar essas mesmas relações.

### **1.3- Educação e sociedade nos textos dos organismos internacionais**

Neste item procuraremos analisar como alguns organismos internacionais vêm compreendendo as questões em torno da educação escolar, na atualidade e quais caminhos vêm propondo para a superação dos impasses existentes.

Utilizaremos, como referência, as diretrizes do Banco Mundial (1995), o Relatório Jacques Delors (1996) e o Informe Final sobre a Conferência de Dakar (2000), por entender que esses documentos, com origens diferentes, buscam analisar a educação de uma perspectiva global, apontando possibilidades de superação da crise, e contemplam, de certa forma, os grupos de interesse que se confrontam na área da educação, enquanto política pública.

Embora a análise e a atuação de alguns organismos internacionais venham muitas vezes impor uma lógica nem sempre coerente com as necessidades nacionais, é necessário que aprofundemos a compreensão dos mesmos, já que de várias maneiras interferem no pensamento educacional nacional. Além disso, no caso específico do Relatório Jacques Delors, há um esforço de sistematizar boa parte do pensamento sobre educação na atualidade, numa perspectiva de construção de uma sociedade democrática. O terceiro documento representa uma visão mais ampliada do documento anterior por buscar contemplar a visão dos países que, como o Brasil, têm as maiores dificuldades em garantir educação de qualidade para todos, exatamente pela sua inserção de forma subordinada na lógica capitalista.

Para análise sobre as diretrizes do Banco Mundial utilizarei, como referência, o último documento de política educativa elaborada pelo Banco Mundial - Prioridades y estrategias para la educación (1995), e a crítica feita por Rosa Maria Torres (1995), também a partir desse documento.

Cobiçado e odiado, o Banco Mundial (BM), segundo Torres, tornou-se o organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, não só pelo financiamento, mas por ter se transformado na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento.

O BM não apresenta idéias isoladas mas uma proposta articulada, uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula. (TORRES, 1995, p.126)

No documento citado (Banco Mundial, 1995), o BM explicita sua visão quanto ao papel da educação na sociedade atual. Para o BM a educação tem duas funções básicas na sociedade atual, quais sejam, atender à necessidade crescente de trabalhadores adaptáveis e capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos, e, além disso, contribuir para a constante expansão do saber.

Dessa forma, para o BM, a educação, principalmente a básica, pode contribuir decisivamente para o crescimento econômico e para a redução da pobreza, já que “aumentaria a produtividade do trabalho dos pobres, reduziria a fecundidade e melhoraria a saúde, dotando a todos das atitudes necessárias para participar plenamente da economia e da sociedade”.(BM,1995, p.xv)

Evidentemente que essa concepção subordina a educação não à lógica social, mas à lógica de mercado. O documento do BM não analisa a pobreza como fruto da desigual distribuição de riqueza entre as nações, e dentro das próprias nações, estabelecendo uma análise equivocada da correlação entre educação e crescimento econômico.

O documento busca analisar os problemas que o BM considera ainda não superados pela maioria dos países: acesso, equidade, qualidade e redução do tempo entre as reformas econômicas e a reforma dos sistemas de educação.



Entendemos que esses são problemas existentes na questão educacional brasileira na atualidade. Os três primeiros têm uma relação direta com os níveis de desigualdades da sociedade brasileira e são apontados por setores internos e externos ao sistema educacional. O quarto ponto evidentemente tem gerado calorosos debates e fortes reações, já que as reformas econômicas patrocinadas pelo BM vêm historicamente mantendo a perspectiva de crescente desigualdade entre os países e internamente a estes.

As soluções apontadas pelo BM, para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade da educação, indicam que é preciso gerar mudanças no financiamento e na administração do sistema de educação dos diferentes países, ou seja, acelerar e aprofundar a reforma.

Para o BM, o gasto público em educação é ineficiente e não equitativo, e tende a se reduzir na medida em que aumentam as matrículas. Quanto à administração, o BM entende que os modelos centralizados de administração impedem combinações mais eficazes de insumos e condições de aprendizagem.

A perspectiva adotada pelo BM é tributária da lógica neoliberal que insiste na ineficiência do Estado e na valorização da lógica de mercado.

Para atender a essas funções, a reforma educativa, entendida de maneira estreita como reforma do sistema escolar, torna-se um elemento fundamental na proposta do BM. A reforma educativa vai consistir em tornar eficiente o gasto, com a focalização em níveis específicos (educação básica), novas formas de gerenciamento, valorização da autonomia das unidades escolares, priorização sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma e também o fortalecimento da relação com a sociedade. Em relação a este último ponto destaque dois itens da análise feita por Torres (1995):

**5. A convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.** Tal participação, vista, sobretudo, como uma condição que facilita o desempenho da escola como instituição ( mais que como um fator de correção e como uma relação de mútuo benefício entre escola/família e escola/comunidade), refere-se a três âmbitos: a) a contribuição econômica para a

sustentação da infra-estrutura escolar;<sup>7</sup> b) os critérios de seleção da escola; e c) um maior envolvimento na gestão escolar. A noção de “participação” (da família, da comunidade) na educação está cada vez mais fortemente contaminada pelo aspecto econômico. Quatro “riscos” são atribuídos a essa maior participação das famílias no âmbito escolar: (a) uma maior dificuldade para impulsionar objetivos nacionais amplos (tais como a educação da menina); (b) incremento da segregação social; (c) estímulo à desigualdade (ao depender cada escola das condições econômicas da comunidade e das famílias); (d) limitações derivadas da falta de informação e educação dos pais;

6. O impulso do setor privado e dos organismos não governamentais (ONG's) como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões como na implementação [...] (BM,1995 apud TORRES, 1995, p.135)<sup>8</sup>

A combinação dos dois itens e a leitura do documento na íntegra embora aponte a necessidade de envolvimento das famílias e comunidades, o fazem demonstrando uma secundarização do papel do Estado, como financiador e coordenador das diretrizes gerais da educação, e a valorização do envolvimento do setor privado e da lógica de mercado na efetivação da educação, justificando alguns dos riscos apontados por Torres.

Assim, ao adotar uma lógica economicista, a proposta de relação entre educação e sociedade na ótica do BM acaba por representar, em países como o nosso, um elemento de ampliação de desigualdades educacionais e não de superação das mesmas.

Numa perspectiva diferenciada encontra-se o relatório Jacques Delors, organizado a partir de uma iniciativa da UNESCO, órgão das Nações Unidas para Educação e Cultura. O documento afirma “sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades”.

Segundo o próprio relatório:

[...] a Comissão esforçou-se por elaborar os seus raciocínios num quadro prospectivo dominado pela globalização, por selecionar as questões importantes e que se colocam em qualquer parte do mundo, e por traçar algumas orientações válidas, tanto em nível nacional como mundial. (p.12)

Dessa forma o relatório valoriza a dimensão ética e cultural da educação, apontando-a como possibilidade de compreender o outro e compreender o mundo, por isso a idéia de educação por toda a vida.

---

<sup>7</sup> Nota de Torres: o tema da gratuidade ou não dos serviços básicos, e da educação em particular, está hoje no centro da discussão internacional. O princípio de gratuidade da educação básica está instituído, de fato, em boa parte das constituições e leis educativas dos países, e foi ratificado na Convenção dos Direitos da Criança (1989)

O relatório reconhece todas as grandes alterações ocorridas na sociedade, ao longo dos últimos anos, apontando a necessidade das reformas, mas alertando que seus efeitos podem ser anulados se os atores envolvidos não participarem.

Em relação a essa questão o relatório Jacques Delors aponta:

São três os atores principais que contribuem para o sucesso das reformas educativas: em **primeiro lugar, a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores**; em segundo lugar, as autoridades oficiais; em terceiro lugar, a comunidade internacional. (DELORS, 1998, p.25)<sup>9</sup>

A participação da comunidade local é vista então como etapa essencial para ampliar e aperfeiçoar o acesso à educação, já que o processo de envolvimento faz com que a educação seja mais valorizada pela própria comunidade. Esse processo, associado a uma descentralização educacional, favorece um aumento da capacidade de inovação dos estabelecimentos de ensino.

O relatório aponta ainda a necessidade da colaboração dos pais na definição do percurso educacional dos filhos, e de se ajudar financeiramente às famílias mais pobres para que as mesmas mantenham os filhos na escola, evitando-se todas as formas de exclusão e de abandono escolar.

No que diz respeito ao papel da educação para a constituição de uma sociedade democrática, o documento aponta:

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade.  
[...] A preparação para uma participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação uma missão de caráter geral, uma vez que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo. (DELORS, 1998, p.60)

Nessa perspectiva o documento aponta vários níveis do que se chamaria de uma educação para a democracia. Essa tarefa atribuída à escola básica é concebida como uma instrução cívica, não entendida como o ensino de códigos rígidos, que poderia redundar numa

---

<sup>8</sup> Grifo meu

<sup>9</sup> Grifo meu

doutrinação, mas de fazer com que a escola se transforme num exercício prático de vida democrática, a partir dos problemas concretos e da experimentação da liberdade individual no coletivo. Para que essa aprendizagem não se limite só à escola, é preciso envolver as famílias e a comunidade nessa perspectiva de construção de uma sociedade democrática e solidária.

O documento salienta a necessidade de um diálogo verdadeiro entre pais e professores para o desenvolvimento harmonioso das crianças, de maneira que educação escolar e educação familiar se complementem. Já que na perspectiva do documento a educação deriva da vontade de vivermos juntos e da possibilidade de coesão grupal, a comunidade a que se pertence constitui um poderoso estimulador de educação e deve sempre ser chamada a assumir seu papel de estimuladora do processo educacional. O sucesso da escolarização depende em muito do valor que a coletividade lhe atribui.

Dessa forma, o documento fortalece a necessidade de o Estado subsidiar as comunidades para que elas solucionem seus próprios problemas, o que tem se mostrado mais eficaz dos que “ações vindas de cima, visando impor o progresso”. Mas o mesmo documento não deixa de apontar os limites e os cuidados em torno da descentralização de decisões, e realça mais uma vez o papel do Estado:

[...] Por maiores que sejam as vantagens, a participação das comunidades e os poderes que lhe são outorgados comportam também inconvenientes. É muito difícil generalizar as experiências. Quando a tomada de decisões é descentralizada, pode acontecer que o poder se concentre nas mãos de dirigentes locais que não representam o conjunto da comunidade. Pode tornar-se mais difícil manter o nível e impor um controle de qualidade. Mas quando as condições são favoráveis e o Estado fornece o desejado apoio, os métodos participativos podem dar resultados positivos.

É por isso que a participação da comunidade na educação, sobretudo em nível da educação básica, deve ser acompanhada pela responsabilidade e ação vigorosa do Estado. (DELORS, 1998, p.133)

Quanto às condições que podem favorecer a tomada de decisões compartilhadas no nível local, visando o atendimento das inúmeras demandas que pressionam os sistemas educacionais, o mesmo documento aponta:

Associar os diferentes atores sociais à tomada de decisões constitui, efetivamente, um dos principais objetivos e, sem dúvida, o meio essencial de aperfeiçoamento dos sistemas educativos. [...]

Há condições que devem estar reunidas para uma melhor cooperação no plano local entre professores, pais e o público em seu conjunto. A primeira parece ser a vontade, por parte do governo central, de abrir um espaço de tomada de decisão democrática onde possam ser levadas em conta as expectativas da comunidade local, dos professores, das associações de pai, ou das organizações não-governamentais. As instituições que compõem o sistema educativo devem, por outro lado, dar prova de verdadeira vontade de se adaptar às condições locais e adotar uma atitude aberta perante a mudança. Finalmente, a autonomia dos estabelecimentos de ensino constitui um fator essencial de desenvolvimento de iniciativas locais porque permite uma maior colegialidade no trabalho dos professores. Estes, tendo de tomar decisões em comum, libertam-se do isolamento tradicional de sua profissão. A noção de “projeto de escola”, em certos países, mostra bem esta vontade de alcançar juntos objetivos que permitam melhorar a vida da instituição escolar e a qualidade do ensino. (DELORS, 1998, p.172-173)

É interessante salientar a relação que o texto estabelece entre autonomia escolar e do professor e participação da comunidade, mostrando o vínculo mútuo entre estas duas questões.

Finalmente o documento aponta as conexões entre sistemas educativos democráticos e a construção da cidadania:

Efetivamente, é pela edificação de comunidades educativas plurais, regidas por regras de participação democrática, onde a negociação dos diferentes pontos de vista se privilegia como método e se recusa a violência ou o autoritarismo como formas de resolução dos conflitos naturais, que se educa para uma plena cidadania. (DELORS, 1998, p. 224)

Assim na perspectiva do relatório Jacques Delors, que também aponta a necessidade de reformas no âmbito da educação, a maior aproximação entre educação e sociedade é vista como fundamental já que o conceito de educação que percorre o documento valoriza sua função social, como elemento necessário e fortalecedor da coesão social. A relação educação - sociedade deve ser fortalecida em todos os níveis, já que se tem como princípio uma sociedade democrática, mas há no texto uma forte insistência com os níveis locais. O papel do Estado é também reconhecido como um necessário regulador do processo educativo.

O terceiro documento, o Informe Final de Dakar é o documento que sintetiza as deliberações do Fórum Mundial sobre a Educação, o qual retoma as deliberações da

Conferência Mundial de Educação de Jömtien (1990). É o evento onde culminou a década dedicada à Educação para Todos, como também a “Evolução de la Educación para Todos en el Año 2000”, a mais ampla estimativa sobre a educação básica efetuada até agora. Foi um evento chamado pela UNESCO, FNUAP<sup>10</sup>, UNICEF<sup>11</sup> e Banco Mundial, que contou com representações governamentais e de entidades não governamentais de 164 países, num total de 1100 pessoas.

A Conferência Mundial de Educação de Jömtien havia estabelecido a perspectiva de Educação Para Todos como direito universal, entendendo que para se atingir tal objetivo tornava-se realizar um esforço conjunto entre governos e sociedade. Assim a própria constituição da conferência e do fórum já é mais ampla do que aquela envolvida nos outros dois documentos, e busca assim constituir alguns consensos que permitam uma ação mais coordenada em defesa da ampliação do direito à educação.

No documento há um capítulo intitulado “Cooperação com a sociedade civil para alcançar os objetivos sociais por meio da educação”, onde se aponta que, por serem instituições, as escolas sofrem grande influência dos contextos econômicos, sociais e políticos, mas também podem repercutir de forma importante nas sociedades a que servem.

O documento preocupa-se em apontar a pobreza e a exclusão como obstáculos à educação, mas salienta que a ausência ou insuficiência desta última, potencializa a marginalidade das pessoas e de grupos.

Para superar esse círculo vicioso, o documento aponta a necessidade de ações específicas, apropriadas e inovadoras. Além de propor ações focalizadas nos grupos mais pobres, do ponto de vista dos recursos financeiros, aponta duas necessidades que implicam em estreitamento das relações com a sociedade. Uma dessas necessidades estabelece uma maior colaboração entre Estado, como organizador da educação, com as comunidades locais,

---

<sup>10</sup> Fundo da População das Nações Unidas

<sup>11</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância

ONG's, e os grupos doadores como um elemento chave para o desenvolvimento da educação em regiões marcadas pela pobreza.

Além dessas, o documento aponta a necessidade de se repensar o atual conceito de educação, observando-se a experiência de escolas alternativas, onde as próprias comunidades concebem e dirigem novos modelos de educação, os quais têm alcançado sucesso.

Em relação a esta questão, o documento aponta ainda a importância de se repensar a função do docente, e de se superar a visão do mesmo como um mero transmissor de conhecimentos, muitas vezes descontextualizados, para reconstruir sua tarefa como alguém que se engaja num processo de reconstrução da educação:

[...] Concebir la educación en contextos específicos también requiere una nueva idea de la función del docente. Este debe ser considerado ya n como un mero transmisor de conocimientos, sino como un facilitador del aprendizaje, que escucha, comparte e inventa formas de educación en beneficio de los grupos de población que la sociedad ha excluido. (UNESCO, 2000, p.28)<sup>12</sup>

#### **1.4- Educação e sociedade na legislação brasileira atual**

Um traço característico da legislação educacional brasileira, e que vem sendo manifestado nos vários dispositivos aprovados a partir da redemocratização política do Brasil, pós Ditadura Militar, é o princípio de que a educação se constrói com a participação da sociedade.

Entendo que esse princípio aí está por uma compreensão de que a construção da sociedade brasileira passa pela ampliação das oportunidades escolares e a melhoria da sua qualidade, mas que isso não será possível sem a participação cada vez maior da sociedade, em geral, e das comunidades locais e regionais, na tomada de decisões quanto ao rumo das políticas públicas de educação.

---

<sup>12</sup> Conceber a educação em contextos específicos também requer uma nova idéia da função docente. Este deve ser considerado já não como um mero transmissor de conhecimentos, mas sim como um facilitador de aprendizagem, que escuta, compartilha e inventa formas novas de educação em benefício dos grupos de população que a sociedade exclui. (tradução livre minha).

Todos esses elementos, somados e articulados, buscam ir ao encontro da necessidade de tornar os sistemas escolares mais democráticos, permeáveis às demandas de seus usuários, bem como à velocidade das mudanças sociais, políticas e econômicas.

O atendimento a essa necessidade implicou, assim, na construção de novos espaços de decisão coletiva sobre os rumos das políticas públicas de educação, envolvendo os atores locais, na perspectiva de uma democracia participativa.

Os dispositivos legais são, portanto, elementos importantes para análise e compreensão das relações apontadas hoje, pela sociedade brasileira, entre educação e sociedade. Devem ser vistos, no meu modo de entender, mesmo com as limitações decorrentes das disputas entre os grupos de interesse, como caminhos iniciais na constituição de uma educação de qualidade para todos, já que apontam, na direção do envolvimento cada vez maior da sociedade na definição dos rumos das políticas públicas de educação, nas diferentes instâncias do sistema.

Vamos analisar aqui alguns artigos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação.

Apesar das modificações ocorridas na Constituição, desde a sua promulgação, no que se refere ao princípio de participação da sociedade não houve modificações.

Assim vejamos o que aponta o Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Este artigo, estabelecido dentro do título da ordem social, e que inicia a seção sobre educação, configura o reconhecimento, pela sociedade brasileira, da educação como direito de todos, dever do Estado e da família, e da necessidade de todos colaborarem com a



promoção da mesma. Esse artigo, ao mesmo tempo, que, estabelece uma responsabilidade individual e coletiva nos rumos da educação, garante a todos a possibilidade de defender seus interesses de grupo ou de classe.

Essa garantia torna-se mais clara no artigo seguinte: “Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. (BRASIL, 1988).

Também a LDBEN - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reafirmou os princípios constitucionais da democracia participativa, contextualizando-os para a educação. Assim, o artigo 3º reafirma o princípio da gestão democrática, remetendo para as legislações complementares a definição da forma, salientando a necessidade dos sistemas de ensino preverem esse princípio na sua constituição:

Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional  
[...] Art.3º - 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; (BRASIL, 1996).

A LDBEN, ao referir-se, no título da organização da educação nacional, sobre o cumprimento do princípio da gestão democrática, estabelece como materializar esse princípio também ao nível das escolas:

Art.12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns, e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:  
[...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade e da escola;  
VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996).

Dentro do mesmo título, atribui aos docentes, papel relevante na tarefa de participar da gestão das escolas, democraticamente: “Art.13 – *Os docentes* incumbir-se-ão de: [...] VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. (BRASIL, 1996)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Grifo meu.

Ainda, no mesmo sentido, a lei reafirma o ideal de democratização, sujeitando as normas dos sistemas de ensino a dois princípios básicos:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

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).

Dessa forma, a LDBEN ao reforçar os princípios de democracia participativa o faz estabelecendo a exigência de uma necessária interação com a sociedade em todos os níveis do sistema de ensino.

Na esteira das legislações anteriores, o Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição de 1988 e na LDBEN de 1996, foi aprovado em janeiro de 2001, depois de praticamente dois anos de discussão em torno de dois projetos originados a partir de focos diferenciados, um da sociedade civil e outro do governo. O Plano apresenta como objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Previsto como instrumento para efetivação dos objetivos estabelecidos nas legislações superiores, busca estabelecer diagnósticos, objetivos e metas. No item sobre gestão, o Plano aponta, entre outros objetivos e metas, a reafirmação da necessidade de participação da comunidade:

22 . Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.

24 . Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade. (p. 81)

Assim a análise tanto dos documentos internacionais, como da legislação brasileira, indicam uma necessária reformulação das formas como vêm se dando as relações entre educação e sociedade na atualidade.

Em essência essas novas relações buscam superar um histórico padrão de decisão ancorado no centro do sistema educativo para um outro que aproxime os atores locais da tomada de decisão.

### **1.5- Educação e sociedade hoje: o necessário compromisso com a democracia**

A análise das relações que se estabelecem hoje entre educação escolar e sociedade reforçam a característica da mesma como uma ação intencional, que precisa ser histórica e socialmente contextualizada.

Na Modernidade a educação escolar teve como tarefa a socialização do conhecimento, na perspectiva de ligar o mundo das técnicas e dos mercados, ao mundo das comunidades. Essa tarefa foi possível enquanto estava articulada a uma narrativa de progresso social comum, que buscava se opor aos particularismos e à fragmentação da sociedade anterior, postulando a necessidade de se pensar o conjunto e de se construir uma sociedade em que todos tivessem a garantia à existência plena.

Foi em torno da perspectiva de uma sociedade democrática, apontado por Ghanem (2000) enquanto “um sistema político universalista republicano, baseado na garantia da existência de instituições” que os sistemas escolares se expandiram, buscando garantir a todos o acesso à educação.

No entanto, o aprofundamento da lógica de mercado, em detrimento da lógica social, desfez a narrativa comum, que servia de inspiração àquele modelo de sociedade e de educação, e fez com que os sistemas de educação mesmo expandindo-se e incorporando novos setores sociais, viessem historicamente, especialmente em países como o Brasil, a reforçar lógicas de desigualdade e exclusão, gerando entre outros elementos, uma crise de sentido em torno da perspectiva de educar.

Para superar a crise em que se encontra, a educação escolar deve reaproximar-se dos fundamentos que a constituíram nos primórdios da Era Moderna, e que,

segundo Arroyo (2001), a tornaram parte “de um movimento global de redefinição e afirmação de coordenadas políticas como submissão-liberdade, exclusão-participação, absolutismo-república, barbárie-civilização”. (ARROYO, 2001, p.35)

Torna-se fundamental então que os sistemas escolares se aperfeiçoem, superando os mecanismos internos que favorecem a produção de desigualdades e, ao mesmo tempo, busquem contribuir para a superação da sociedade desigual e fragmentada que temos hoje, fortalecendo a lógica democrática.

Nesse sentido, os autores estudados e as visões materializadas nos documentos dos organismos internacionais e na legislação brasileira apontam para um consenso em torno da possibilidade da educação contribuir efetivamente, na atualidade, para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades.

Para que a educação atenda às demandas atuais da sociedade torna-se necessário, no entanto, que a atual forma de regulação do sistema educacional, a qual mantém as decisões sobre educação circunscritas ao âmbito da sociedade política e da burocracia educacional, seja superada em favor de uma lógica que envolva os diferentes atores sociais na tomada de decisões, favorecendo a constituição de “comunidades educativas plurais, regidas por regras de participação democrática”(DELORS,1998, p.224), o que associada a uma descentralização educacional favoreceria a capacidade de inovação dos estabelecimentos de ensino, a partir da possibilidade de participação ativa dos sujeitos locais.

É, portanto, em torno dessa perspectiva para a relação educação e sociedade que se coloca como essencial a participação das comunidades locais como etapa essencial para ampliar e aperfeiçoar o acesso à educação, já que o processo de envolvimento faz com que a educação seja mais valorizada pela própria comunidade.

Da mesma forma, apontam os autores e os documentos a necessidade e o direito da colaboração dos pais na definição e acompanhamento do percurso educacional dos

filhos, implicando *num diálogo verdadeiro entre pais e professores de modo que ocorra um desenvolvimento harmonioso das crianças*.

Assim, para que a educação supere a atual crise, vinculada a uma lógica de exclusão, deve reforçar a participação e, conseqüentemente a democracia, incorporando esta última, porém, numa nova perspectiva, coerente com as demandas estabelecidas atualmente.

Esse novo conceito de democracia, e que servirá de base a essa discussão é o formulado por Touraine (1996) e exposto brevemente por Ghanem (2000).

Do ponto de vista desse autor, a democracia [...] Para que tenha substância e seja valorizada com vigor e paixão, precisa ser vista como o regime que reconhece os indivíduos e as coletividades como sujeitos, protegendo-os e estimulando sua vontade de dar sentido à sua própria experiência. Essa vontade de aumentar a liberdade de cada um – objetivo moral – é que limita o poder, muito mais que uma série de procedimentos.

A afirmação do sujeito pessoal, pela sua liberdade, assim como por sua memória e identidade cultural, é a base para resistir ao Estado totalitário e à redução da sociedade ao consumo de massa, as duas formas extremas de destruição da democracia. A importância central da liberdade do sujeito pessoal e a consciência das condições públicas dessa liberdade privada são os dois princípios elementares de uma cultura democrática.

[...] A democracia é uma cultura e não somente um conjunto de garantias institucionais, uma vez que é um sistema institucional que permite a uma sociedade ser simultaneamente una e diversa.

[...] A democracia é o espaço institucional livre no qual se desenvolve esse trabalho do sujeito sobre si mesmo, trabalho pelo qual as pessoas encontram o papel de criadoras e produtoras, não somente de consumidoras. (GHANEM, 2000, p.12-16)

Quais implicações esse novo conceito de democracia traz para a educação escolar?

Essa perspectiva de democracia, segundo Ghanem (2000), ao colocar a liberdade do sujeito pessoal e a consciência das condições públicas dessa liberdade como centrais, implica para as instituições a compreensão de que só se educa no processo coletivo consciente, reconhecendo os indivíduos e as coletividades como sujeitos que precisam ser estimulados a se sentirem e a se tornarem parte efetiva do processo onde estão inseridos, constituindo-se como atores, e não como massa a ser conduzida acriticamente. O sujeito, ao se construir como ator, integra o universo comunitário (identidade) e o universo da

racionalização (técnicas). Nessa perspectiva, a educação não pode ser entendida como algo a se ter, mas processo a se viver.

A compreensão da democracia enquanto cultura que permite ao indivíduo resistir à fragmentação provocada pela lógica de mercado, implica na necessária efetivação de espaços institucionais que propiciem ao indivíduo integrar “o mundo da ação e o mundo do ser, o futuro e o passado”, a cultura da família e a cultura da escola, na perspectiva de constituir-se como “indivíduo-sujeito, personalidade democrática”, base e resultado de sociedades democráticas. Enquanto parte desse espaço institucional que é a democracia, a educação precisa se transformar nessa possibilidade (espaço-tempo) da ação do sujeito sobre si mesmo, enquanto criador e produtor de conhecimento. (GHANEM, 2000, p.15-16)

#### Segundo Ghanem (2000):

Se a democracia é o meio institucional para a formação e ação do sujeito, o espírito democrático precisa estar presente também nas organizações. Além disso, a multiplicação dos espaços e processos de decisão possibilita aproximar as exigências impessoais que pesam sobre a ação e os projetos e preferências individuais. Essa aproximação – uma “desmassificação”- é feita pela educação. O espírito e a cultura democráticos, sendo diferentes do espírito republicano, não podem como este ser compatíveis com uma concepção de educação associada à filosofia das Luzes, à consciência histórica e ao racionalismo, que engendra uma seleção pelo mérito, indicado pela capacidade de abstração e formalização. [...] O processo educativo, indo do espírito crítico e da inovação à consciência da própria particularidade – feita de sexualidade, assim como de memória histórica - deve culminar no conhecimento-reconhecimento dos outros, indivíduos e coletividades, enquanto sujeitos [...] (p.19)

Para contribuir com a construção de uma sociedade democrática, dentro da formulação exposta acima será preciso então que o poder em torno do fazer educacional seja partilhado, num processo que permita tornar de fato o saber escolar um instrumento a serviço da emancipação social e individual dos diferentes grupos de interesses presentes na escola pública.

Assim, é em torno dessa perspectiva, que se coloca a necessidade do diálogo escola comunidade e é em torno dela que também que precisa ser repensada toda a

organização dos sistemas educacionais na atualidade e, fundamentalmente a escola e a formação dos professores.

## **CAPÍTULO 2 – BUSCANDO O DIÁLOGO COM A COMUNIDADE: IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA E O PROFESSOR**

Como já exposto no capítulo anterior, a educação deve insistir, hoje, na possibilidade de construção de uma sociedade inclusiva, e para que isso aconteça deve adotar a perspectiva democrática como base do seu fazer, ampliando o conjunto de atores que tomam decisões em matéria educacional.

No entanto, embora seja possível reconhecer que há hoje um arcabouço teórico e legal que favorece o processo de envolvimento dos diversos atores nas variadas instâncias do sistema educativo, o avanço nessa direção ainda é pequeno, o que revela a dificuldade da implantação dessas medidas. Afinal, elas mesmas, embora condição para que a educação se reconstrua, são também, ao mesmo tempo, ações estranhas à trajetória histórica de constituição dos sistemas educativos.

Ora, na perspectiva democrática adotada neste trabalho, o envolvimento dos diversos atores no processo de decisão em matéria educacional, só poderá ser alcançado se todos os níveis do sistema estiverem intencionalmente envolvidos nessa tarefa.

Dessa forma, escola e professores como mediadores dos programas políticos, tornam-se elementos fundamentais para concretizar a proposta de educação na perspectiva democrática aqui apontada. Assim, o aprofundamento dos vínculos entre escola e comunidade não pode ser concretizado sem o envolvimento consciente das escolas e dos educadores.

Temos clareza, no entanto, que a aproximação escola-comunidade, apesar de extremamente urgente e necessária, não é algo fácil nem tranquilo, implicando numa série de



tensões e dilemas para os que atuam na escola, assim como ocorre nas outras instâncias do sistema, como, por exemplo, entre conselhos municipais e prefeituras.

Essa compreensão aponta a necessidade de conhecermos melhor os elementos envolvidos em torno da construção do diálogo escola-comunidade de modo a contribuir com o fortalecimento desse caminho de construção de uma escola para todos.

### **2.1- A necessária aproximação escola-comunidade**

Retomando a perspectiva de Nóvoa (2002), sobre a necessidade de se repensar a relação educação e sociedade, o mesmo apresenta caminhos para a renovação da educação como espaço público:

As idéias anteriores procuram lançar as bases da renovação da educação como espaço público. Referi a necessidade de reforçar o poder de iniciativa e a presença social nas escolas, o que levanta a questão da **comunidade**<sup>14</sup>. Mencionei, depois, a organização da escola como realidade multipolar, composta de lugares físicos e virtuais, o que sugere a questão da autonomia. Abordei, por último, a temática do saber e da sua recomposição na sociedade actual, o que coloca a questão do conhecimento. (NÓVOA, 2000, p. 21)

Assim, a perspectiva inicial deste trabalho é corroborada por Nóvoa (2002), quando indica que a renovação da educação como espaço público, condição necessária para que ela se re-signifique socialmente e contribua para a constituição de uma sociedade democrática, deve ser feita a partir da escola, tendo como um dos elementos constitutivos desse processo a ampliação da presença social nesses espaços, ou seja, um maior envolvimento com a comunidade.

Nesse sentido, Nóvoa (2002) nos chama atenção para a contribuição do pensamento de Postman (1995), que ao interrogar-se sobre a crise da escola, preocupa-se com as *novas narrativas* que poderão dar sentido à intenção de educar:

---

<sup>14</sup> Grifo meu.

O que torna públicas as escolas públicas não é tanto o fato de terem objetivos comuns, mas o fato de os seus alunos terem objetivos comuns. A razão é simples: a escola pública não serve a um público; ela cria um público. A questão essencial [...] reside em dois pontos, e apenas em dois: a existência de narrativas partilhadas e a capacidade destas narrativas para darem um sentido inspirador à educação. (POSTMAN, 1995 apud NÓVOA 2002, p.14)

Dessa forma, a crise da educação sendo uma crise de sentido, de perspectiva social, só pode ser superada com a construção de novas narrativas que dêem sentido ao ato de educar.

Afinal, para quê e como educar a todos, numa sociedade organizada pelo mercado e que exclui a tantos?

Que sentido pode fazer a escola para os indivíduos que a ela aportam, se o conhecimento, os valores, as regras, ali disseminados, negam sua experiência de vida? Qual perspectiva pode apontar a escola atual para indivíduos cujo futuro depende cada vez mais de ações coletivas e solidárias?

Nóvoa (2002) entende que, para a superação dessa crise, não basta aproximar a educação da sociedade se isso for feito na perspectiva de reconstrução da educação como espaço privado, admitindo a possibilidade de cada grupo social, cada comunidade, dar um sentido específico e próprio para a educação escolar.

A renovação da educação como espaço público, implica em transformar a educação num espaço institucional voltado à emancipação, onde o indivíduo-sujeito se constrói, construindo seu entorno, insistindo na constituição de uma nova sociedade, que supere a atual fragmentação e a supremacia do mercado, em favor de um projeto de civilização, que contemple a todos, sendo construído com todos e para todos. Somente nessa perspectiva é possível encontrar um sentido geral, compartilhado pelas diferentes comunidades, para a educação escolar, e para a sociedade.

Assim articulando-se a exigência democrática atual de constituição de um espaço público à necessidade de se reconstruir uma narrativa comum que dê sentido ao ato de educar, é que se coloca como necessário o diálogo escola-comunidade.

Esse estreitamento dos vínculos comunitários permitiria re-significar a escola, e a educação, a partir da lógica dos novos grupos de interesse que nela ingressaram, possibilitando a esses sujeitos se construírem como atores, integrando identidades e técnicas, manifestando sua liberdade ao modificar seu meio ambiente e suas experiências de vida. (GHANEM, 2000).

Reconheço, no entanto, como afirma Nóvoa (2002), que os discursos de aproximação escola-comunidade, podem atender a lógicas distintas, às vezes opostas, de projeto social e educativo, podendo mesmo reforçar projetos comunitaristas, ou ainda de privatização de educação. Na década de 1990, por exemplo, essa temática foi incorporada ao discurso e às práticas oficiais, muitas vezes com um caráter que isentava o Estado de suas obrigações com a política educacional, dentro de uma perspectiva neoliberal.

Essa formulação mais recente, aliada a componentes históricos dos sistemas educacionais, tem gerado posições adversas ao avanço desse tema, o que em nada contribui com a perspectiva de fortalecimento de uma escola para todos.

No entanto, a nossa compreensão é de que a perspectiva de aproximação escola-comunidade guarda uma profunda relação com a constituição de uma sociedade democrática, e é elemento fundamental na organização de um sistema democrático de educação.

Aprofundar a compreensão desse tema entendendo-o como elemento articulador da macro e da micro política traz novos elementos para o fazer educacional.

Sacristán (1998) aponta que, diante da complexa realidade educativa, as mudanças educacionais só podem ocorrer tendo como pressuposto a negociação com os atores locais:

El sistema educativo es una compleja red social con una estructura, una vida o cultura interna y unas peculiares relaciones con el contexto externo.  
 [...] Los programas políticos no se instalan materialmente en la práctica si no es a través de un proceso de negociación con los actores sociales, de acuerdo con las peculiaridades del contexto y de las condiciones del mismo. Propuestas políticas y realidad mantienen una relación dialéctica interesante: ambas se codeterminan. Las propuestas políticas inciden en la realidad y ésta acaba condicionando lo que de real van a tener aquellas propuestas. (p. 91-92)<sup>15</sup>

Nesse sentido é importante salientar que pouco se sabe, ou o que se sabe é insuficiente, sobre como as escolas e os professores se relacionam com **essa dimensão do trabalho escolar** que se coloca como necessária na atualidade.

Assim, para os que reafirmam a necessidade da educação escolar re-significar-se para os diferentes setores da sociedade, principalmente os excluídos, na perspectiva de aprofundamento de uma sociedade democrática, torna-se fundamental a investigação das implicações dessa questão para as escolas e para os professores.

Deste modo, investigar como o atual paradigma da relação educação-sociedade vem sendo compreendido, elaborado e re-elaborado pelos professores, nos seus locais de trabalho, torna-se fundamental para que a relação entre educação e sociedade se revista cada vez mais de intencionalidade e significado, para aqueles que são seus usuários e seus artífices cotidianos, e contribua para o aprofundamento da democracia e uma nova qualidade da educação.

---

<sup>15</sup> O sistema educativo é uma complexa rede social com uma estrutura, uma vida ou cultura interna, e algumas relações peculiaridades com o contexto externo. Os programas políticos não se instalam materialmente na prática senão através de um processo de negociação com os atores sociais, de acordo com as peculiaridades do contexto e das condições do mesmo. Propostas e realidade mantêm uma relação dialética interessante: ambas se co-determinam. As propostas políticas incidem na realidade e esta acaba condicionando o que de real vão ter aquelas propostas. (Tradução livre minha)

Como aponta Paro (2001):

[...] ao lado de uma reflexão a respeito das potencialidades reais da educação como relação social capaz de contribuir para a transformação social, é preciso voltar-se para a concretude da escola pública e buscar nos problemas que sua prática apresenta os objetos dos estudos e análises que se fazem, bem como das propostas de solução que se formulam. Dessa perspectiva, o critério de relevância dos estudos e das propostas de políticas educacionais deve ser diretamente proporcional à capacidade de explicitar os problemas e os determinantes da prática escolar, no caso dos estudos, e de encaminhar soluções para esses problemas, no caso das propostas. (p.45)

## **2.2- A escola frente às necessidades atuais da democracia**

Como já apontamos, na sociedade atual, discutir a renovação da educação como espaço público, na perspectiva de constituição de uma sociedade democrática implica discutir a escola, já que a expansão dos sistemas educacionais se materializou num número cada vez maior de escolas, transformando as mesmas em lócus privilegiado de efetivação (ou não) da política educacional.

A escola, como lugar de mediação do conhecimento, é um espaço conflituoso de tomada de decisões, onde se materializam concepções de sociedade e de educação.

Assim, quando se aponta a necessidade da escola aprofundar seus laços com a comunidade, estamos anunciando um processo bastante complexo, que necessita para ser analisado, uma compreensão e um redimensionamento das relações que envolvem a escola.

Nesse sentido, Lima (2001) destaca que a escola tem sido revalorizada como objeto de estudo, principalmente a partir da emergência de uma sociologia das organizações educativas e da necessidade de se estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais numa linha de estudos denominada de meso-abordagem. Nessa perspectiva, a escola passa a ser estudada e compreendida como forma de integração/articulação de objetos de estudo macroestruturais (o Estado, os sistemas político e econômico, a macro-organização do sistema

escolar, etc.) e de objetos de estudo de tipo microestrutural (a sala de aula, os grupos/subgrupos de formação, os atores e as suas práticas em contextos específicos de ação).

Esse tipo de abordagem, segundo o autor, leva “à recusa em considerar a organização escolar de forma insular, através de análises atomizadas, como se tratasse de um universo fechado e isolado do contexto macrossocial”, bem como “condená-la à simples reprodução de determinismos, ou à mera adaptação funcional perante orientações que ocorrem a uma escala global ou sistêmica”. (LIMA, 2001, p.8)

Segundo o mesmo autor, esse tipo de estudo permite reconhecer a escola não apenas como uma instituição organizada para a reprodução, mas também possuidora de uma autonomia relativa, o que lhe permite organizar-se para a produção de regras e a tomada de decisões. Dessa maneira é possível valorizar os contextos locais e organizacionais, sem superestimar suas possibilidades, já que não se abandona a importância dos aspectos macroestruturais, mas também sem negá-las.

Nóvoa (1999), ao estudar como a escola vem se transformando em objeto de estudo, e da importância dessa perspectiva para os estudos sobre educação, destaca que após estudos pautados por outros modelos, a sociologia das organizações escolares tem-se aberto aos modelos políticos, os quais introduziram os conceitos de poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controlo, regulação, etc, e aos modelos simbólicos que vieram pôr a tónica no significado que os diversos atores dão aos acontecimentos e no carácter incerto e imprevisível dos processos organizacionais. Esses modelos devolveram aos atores educativos o papel de protagonistas, daí sua importante dimensão estratégica.

Para esse autor, os debates atuais em torno da escola têm procurado compreender como as diretrizes gerais do sistema se materializam nas escolas, confirmando ou não seus princípios.

Também nessa direção, Barroso (2002), nos estudos desenvolvidos sobre os caminhos da gestão no sistema português, que a partir de abril de 1974 (superação do período ditatorial) vem desenvolvendo um modelo de gestão baseado nos princípios de democracia, colegialidade e participação, aponta a tendência de valorização da gestão local da educação como mecanismo que tem permitido fazer frente à crise estabelecida na educação.

Ao apontar a necessidade de construção de um novo modelo de regulação da educação, que busque um equilíbrio entre intervenção do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores, o autor salienta a necessidade de reforçar a participação dos cidadãos na ação e governo dos serviços públicos.

Para o autor, essa nova forma de regulação local do sistema educativo, baseada numa maior integração da escola com a comunidade, está diretamente relacionada com o processo de democratização do Estado e da sociedade e com o exercício da cidadania. Reafirmar a responsabilidade coletiva pela escola, é um poderoso antídoto às reformas conservadoras e liberais que tentaram introduzir uma lógica de mercado na educação.

Na perspectiva desse autor, em relação à gestão das escolas, essa participação dos cidadãos faz-se, em primeira mão, através dos pais dos alunos, mas deve envolver toda a comunidade local. Assim, a diminuição da dependência vertical das escolas, em relação à administração central e regional, que constitui um dos elementos essenciais da autonomia, deve ser acompanhada de uma maior integração horizontal na comunidade local (BARROSO, 2002).

No entanto, Barroso (1999) aponta que esta perspectiva obriga as escolas a mudarem, de forma profunda, a sua estrutura política, cultural, organizativa e pedagógica.

Do ponto de vista político, a mudança implicaria em tornar a escola à unidade de gestão do sistema, de modo que o acordo político global em torno da educação fosse dando lugar aos acordos locais, no interior da escola e nas suas relações com os territórios que integra, mantendo-se, no entanto, a integração entre estas instâncias.

Na perspectiva cultural o autor aponta a necessidade de passar da “autonomia individual”, hoje existente nas escolas, para uma “autonomia coletiva”; superar a “lógica das normas e da regra” para a “lógica do acordo e do compromisso”; passar da “lógica do consumo de recursos” para a “lógica da produção e distribuição de recursos”.

Em relação à transformação dos modos de gestão, o autor alerta que não pode haver autonomia sem participação, o que implica que o exercício da autonomia necessita de instâncias de regulação, órgãos colegiados de gestão, “onde se confrontem os diferentes interesses e pontos de vista com o fim de se atingir uma definição coletiva da escola enquanto ‘bem comum’ ao serviço das crianças e dos jovens de uma determinada localidade” (BARROSO, 1999, p.141). O autor salienta também a necessidade de reforçar a constituição de liderança (individual e coletiva), favorecendo a constituição de direções de turmas, por exemplo, essenciais quando se pensa em autonomia.

Por fim, o autor aponta a necessidade de transformação da organização e das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva entende que:

[...] é preciso substituir o princípio da homogeneidade que estruturou desde o início a organização pedagógica da escola pública ‘ensinar a muitos como se fossem um só’, (BARROSO, 1995), pelo princípio da diversidade, o que permite transformar a heterogeneidade dos alunos de problema em recurso. É a adoção deste princípio que permite, ainda: passar de uma lógica de uniformização ‘dar o mesmo ensino, a todos, ao mesmo tempo’ para uma lógica de individualização; passar de uma lógica disciplinar, para uma lógica transdisciplinar; passar da rotina da lição, para a inquietude do projeto. (p.141)



A partir do cruzamento dos vários elementos presentes no cenário atual tem sido possível apontar assim um novo modelo de escola necessária à superação da crise em que se encontra a educação.

Di Giorgi (2002), em sua tese de livre-docência, busca compreender a crise de identidade pela qual passa a escola nesse estágio do capitalismo, que é a globalização, e a possibilidade/necessidade das escolas terem uma relação muito mais próxima e direta com seu entorno, como forma de superação dessa crise. Para isso recorre a vários autores nacionais e internacionais analisando suas visões sobre o cenário atual e o papel que atribuem à educação, para então formular uma proposta da escola necessária.

O autor defende a perspectiva de que a escola precisa transformar-se rapidamente frente às “profundas modificações nas formas de produzir, agir e sentir dos homens”, não num sentido economicista, mas na direção em que possa “ser agente destas inéditas possibilidades de convivência humana mais fraterna que a globalização traz”. E, ainda alerta:

[...] a escola tal qual está organizada hoje e tal qual a concebeu o seu modelo histórico, ‘republicano’, não pode, por definição, cumprir este papel de formação integral, de acompanhar o processo dos educandos de construção de sua identidade, e ao mesmo tempo, dar conta das complexas habilidades cognitivas necessárias ao trabalho, à compreensão do mundo e à cidadania hoje e ainda dar conta, positivamente, das novas potencialidades abertas pelas novas técnicas e pelas possibilidades da ‘consciência universal’.

Penso [...] que, ao não dar conta das novas condições subjetivas e das novas exigências educacionais colocados pelas mudanças que vivemos, a escola tende a ver as suas patologias (violência em primeiro lugar) se alargarem de forma descontrolada. (DI GIORGI, 2000, p. 136)

Ao analisar as potencialidades que se colocam para a humanidade neste início de século, o autor destaca que:

[...] Assim, ponto essencial das potencialidades é o processo de radicalização da democracia e de constituição de sujeitos. Ainda quanto às potencialidades, existe uma possibilidade inédita de desenvolvimento da organização local da cultura popular; e uma base técnica que permite novos usos capazes de viabilizar este desejo de liberdade

e esta organização local. A todas estas mudanças, correspondem mudanças na dinâmica psicológica dos indivíduos, que resultam na necessidade a um ‘downsizing’<sup>16</sup> da função paterna. (Idem, p. 130)

Para o autor, dois são os elementos essenciais do nosso tempo que devem guiar a construção da escola necessária: a radicalização da democracia e a constituição do sujeito, e o maior desenvolvimento da organização da cultura local.

A partir deles o autor se propõe a “esboçar tendências viáveis” para construir a escola necessária.

Inicialmente indica a proposta de Ghanem (2000):

Para uma educação escolar adequada à democracia, não se trata, enfim, de ‘melhorar’ ou ‘aumentar’ a qualidade da educação escolar. Trata-se de mudar de qualidade, edificar um outro modelo baseado na produção de conhecimento. Nesse modelo, mais importante que estabelecer um padrão nacional ou internacional, é que cada grupo local estabeleça, com crescente nitidez, o conhecimento que necessita produzir, podendo, por conseguinte, tornar evidentes os conhecimentos já existentes que suportem essa produção. Somente após esse percurso, restaria buscar as formas eficientes de dominar os conhecimentos existentes. (GHANEM *apud* DI GIORGI, p. 131-133)

Assim, segundo esse entendimento, a escola necessária é aquela capaz de romper radicalmente com o “modelo republicano”, fortemente associado ao “modelo transmissor” de conhecimentos. Aliás, o que está posto aqui é a perspectiva de um novo conceito de qualidade que teria no reconhecimento do grupo local seu referencial de qualidade.

Mas Di Giorgi (2001) busca avançar nesse raciocínio lembrando que, para caracterizar a escola necessária hoje, é imprescindível pensar sobre duas questões que estabelecem os impasses da escola atual:

1. é preciso discutir **quem** determina quais são os elementos culturais a serem assimilados. E **quem**<sup>17</sup> determina ‘as formas mais adequadas’ para se atingir a difusão destes elementos culturais.
2. é preciso saber o que o meio pode prover em termos de formação humana e o que o meio não pode prover. (p. 135)

---

<sup>16</sup> diminuição (tradução minha)

<sup>17</sup> Grifos do autor

Para responder a essas duas questões, o autor propõe que, com a emergência do sujeito como princípio organizador de condutas, numa nova concepção de democracia, os elementos culturais a serem assimilados não podem ser definidos a priori (pelo Estado, por exemplo), mas sim determinados, em número cada vez maior pelos agentes locais. Da mesma maneira, as formas de se atingir a difusão destes elementos, devem estar cada vez mais determinadas pelos próprios educandos, de forma individual e coletiva.

Respondendo à segunda questão, sobre o que o meio pode prover ou não, Di Giorgi (2001) salienta:

[...] A escola precisa se preocupar com a educação de uma forma global, *com* o processo de construção das identidades, e cabe a cada unidade escolar, frente à especificidade dos seus educandos, perceber e definir, com o máximo de participação destes, o que, em termos de formação de identidade dos sujeitos, o meio está provendo, o que pode prover e o que cabe à escola. (p. 136)

O mesmo autor aponta, ainda que essas duas questões conferem verdadeiro sentido à necessidade de autonomia das escolas, ou seja: "os objetivos de cada escola devem, em grande parte, ser determinados pelos próprios sujeitos envolvidos no processo", já que não devem ser definidos a priori. Começa, então, a delinear o seu conceito de escola necessária:

Parto da idéia de Ghanem, de 'escola produtora do conhecimento' e a radicalizo, entendendo que esta é uma idéia que só pode ser tornada consistente através de sua radicalização.

[...] A idéia central é a seguinte: a escola deve avançar no sentido de ser legitimamente, institucionalmente e no imaginário social, uma entidade que cumpra socialmente uma função de dinamizadora cultural e social do seu entorno e é a partir do cumprimento desta função mais ampla que ela poderá efetivamente atuar eficazmente no sentido de não apenas instruir, mas educar crianças, jovens, adolescentes e também adultos.

Em outras palavras, as escolas, assim, como os sistemas de ensino, que foram uma construção histórica de determinado momento de ascensão da burguesia, precisam ser radicalmente revistas em sua concepção para poder satisfazer as necessidades educacionais atuais. E essa revisão (possível, viável, e, creio eu, necessária) caminha no sentido de formação de entidades educacionais com papéis muito mais amplos que os atuais e que, ao atuar de forma mais ampla, podem cumprir de forma muito mais satisfatória inclusive os (fundamentais) papéis atuais. Ou seja, ao perder a sua tão propalada 'especificidade' de 'difundir' o saber historicamente acumulado' é que a escola poderá cumpri-lo melhor. (DI GIORGI, 2002, p. 146-147)

E acaba por defini-la:

O que está aqui proposto é bastante geral: uma redefinição da concepção de escola que passaria a ter como uma de suas funções básicas, a ser legitimada no imaginário social e contemplada nas políticas públicas, a dinamização cultural, social e, em alguns casos, até econômica, do seu entorno. Para fazer isto, a escola terá que assumir um papel educativo mais amplo, por si mesma e/ou através de uma ligação estreita com outros espaços educativos. Entendo que esta é a única forma da escola superar os seus impasses atuais, aproveitando as oportunidades abertas pelos aspectos positivos das vertiginosas mudanças pelas quais passamos. Esta é a tese central deste trabalho. (Idem, p. 161)

Assim, tanto Di Giorgi (2001) como Ghanem (2002) reforçam a necessidade da escola re-significar-se para os seus usuários, a partir de um maior estreitamento dos laços com a comunidade.

Para Ghanem (2000), a escola necessária deverá superar a atual lógica de transmissora de conhecimentos, chamado de modelo republicano e constituído em torno do antigo pacto, para um modelo produtor de conhecimento, a partir da demanda de seus usuários, instituindo, portanto, um novo pacto social. Para Di Giorgi, o modelo de escola necessária implica na escola tornar-se uma dinamizadora social, cultural e até econômica do seu entorno, assumindo um papel educativo mais amplo.

Todas as perspectivas aqui apontadas envolvem necessariamente um redimensionamento do trabalho escolar, já que propõem que a escola se reorganize tendo como eixo a comunidade, nos seus variados aspectos: sua cultura, suas necessidades, sua identidade e a constituição dos sujeitos ali existentes.

Evidentemente, para re-significar-se socialmente a partir da ampliação das relações comunitárias, a escola necessitará superar práticas históricas, que freqüentemente alijaram a comunidade das decisões e do fazer educacionais. Mais do que isso, talvez sejam

necessárias práticas absolutamente novas e estranhas aos modelos de escola existentes hoje, o que leva à discussão das possibilidades de inovação no âmbito da unidade escolar.

Dessa forma, saliento a contribuição de Canário (1999), em cujos estudos sobre inovação educacional reafirma a importância estratégica do nível local na gestão e produção de mudanças no sistema escolar e a existência de uma certa unanimidade para considerar o nível do estabelecimento de ensino como a unidade estratégica crucial de uma política de inovação.

Assinalando, a partir dessa constatação, a necessidade de reequacionar e redefinir a natureza das relações e a distribuição de poderes entre o centro (a administração) e a periferia (as escolas), Canário (1999) entende o estabelecimento de ensino com um “construído” social, cuja configuração e funcionamento têm como elemento decisivo a ação e interação dos diferentes atores sociais presentes na escola.

Criticando o caráter acrescentado da inovação que, concebida como uma soma ao que já existe, dificilmente consegue a necessária força de impacto, suscetível de induzir mudanças globais e qualitativas no sistema, o autor propõe que a inovação seja vista não como o acréscimo de recursos, mas uma outra gestão dos recursos disponíveis, idéia semelhante às perspectivas apresentadas de uma nova qualidade na educação. Assim, em cada escola, há um modo próprio de dispor os diferentes tipos de recursos, correspondendo a um processo de construção social da situação operada pelos atores ali presentes, de forma conflitual e negociada, que representa a forma de uma definição local do interesse coletivo. (CANÁRIO, 1999)

Segundo esse autor, esse tipo de análise permite mostrar que os recursos não são dados, mas sim, parcialmente, criações do observador, em função da sua leitura da realidade:

A definição do que constitui recursos ou limitações não pode ser feita independentemente da ‘leitura’ que os atores sociais fazem da situação singular em que estão inseridos, nem das finalidades de ação que coletivamente se propõem. Assim a identificação de recursos constitui um momento privilegiado de elaboração coletiva de

um projeto educativo, sendo, ao mesmo tempo, um processo de pesquisa e de aprendizagem. Esta operação corresponde a uma das variantes possíveis da produção de recursos a nível local, complementada pela possibilidade de, a partir de um acréscimo de lucidez sobre a estratégia a seguir, transformar limitações em recursos (UNESCO, 1980)

[...] É à escala do estabelecimento de ensino que é possível construir o sentido e dar coerência a iniciativas inovadoras, parcelares e dispersas, articular e gerir de forma diferente os recursos identificados, fazê-los evoluir de um estado virtual para um estado real, em função de uma estratégia.

[...] Esta articulação permanente entre objetivos de ação- limitações- recursos, em função de uma estratégia, não é outra coisa senão o projeto de estabelecimento, expressão de um compromisso coletivo, permanentemente (re) elaborado pelos atores na escola. (CANÁRIO, *ibid*, p.175)

Ainda na perspectiva acima, ao citar relatório produzido por Barroso (1988), que buscava informação que pudesse fundamentar uma estratégia de reforma capaz de contemplar e tomar como base a ‘criatividade’ das escolas, Canário aponta dois traços comuns nas práticas de gestão ‘eficazes’:

Um desses traços comuns consiste na ‘existência de um projeto educativo próprio, assumido por um grupo organizado de professores, que se consubstanciou no plano global de escola’ (BARROSO, 1988, p.383), tendo como pano de fundo uma lógica de funcionamento suscetível de ser descrita como um ciclo de resolução de problemas.

Um segundo traço distintivo destas práticas inovadoras consiste na capacidade revelada, pelos respectivos responsáveis, na produção e angariação dos recursos necessários para realizar um determinado plano de ação, no quadro de uma relação interativa com diferentes parceiros da comunidade local (BARROSO, 1988, p.388). (CANÁRIO, 1999, p.176)

A possibilidade de processos dessa natureza se constituírem depende, assim, da ação consciente dos indivíduos, ou seja, da possibilidade de tornarem-se atores, religando identidades e técnicas, manifestando sua liberdade ao modificar seu meio ambiente e sua experiência de vida, e de se tornarem sujeitos de seus próprios destinos, ao perseguirem um ideal de independência e de responsabilidade construído individual e coletivamente, que os fortalece na luta contra a supremacia da lógica de mercado. (GHANEM, 2000).

A escola se transforma assim no espaço público descrito por Nóvoa, e apontado por Ghanem (2000) como necessário para uma proposta de educação vinculada à democracia.

Mas, além disso, a análise empreendida por Canário e pelos outros autores, deixa clara a importância e o valor dos recursos humanos para a construção dessa escola.

Nessa perspectiva, Libâneo (2003) aponta na direção de se pensar a organização das escolas já que:

[...] qualidade do ensino depende de mudanças no âmbito da organização escolar, envolvendo a estrutura física e as condições de funcionamento, a estrutura e a cultura organizacionais e as relações entre alunos, professores e funcionários. É a escola como um todo que deve responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos, especialmente em face dos problemas sociais, culturais e econômicos que afetam atualmente os estabelecimentos de ensino. Finalmente, é preciso estar claro que a melhora das práticas de gestão, a participação dos professores e os processos democráticos somente têm sentido se estiverem diretamente associados à melhoria das metodologias do ensino e aprendizagem. Deve-se apostar nisso, pois é esse o fator de maior relevância e eficácia na produção de maior qualidade de ensino. (p. 304)

Ainda nessa direção, Libâneo (2003, p.307) indica a necessidade de se investigar formas de organização que garantam as melhores práticas de gestão também porque sendo “a escola espaço do trabalho docente, a organização escolar é o espaço de aprendizagem da profissão”, o que estabelece “uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional”.

Esses autores reforçam assim o propósito desse trabalho que é de aprofundar a compreensão de como os educadores, nas escolas, compreendem as possibilidades de interagir com a comunidade, na perspectiva de transformar limitações em recursos, requalificando o trabalho escolar na direção dos usuários.

### **2.3- Implicações do diálogo escola-comunidade para a formação de professores**

Como já expusemos, uma série de condições sociais, econômicas e políticas, entre elas a efetiva e necessária incorporação de diversos segmentos sociais aos sistemas escolares, vem colocando em xeque o sentido tradicionalmente atribuído à educação escolar.

Compreendida na sua dimensão histórico-social-política, essa crise é analisada, neste trabalho, a partir das possibilidades que aponta para a escola se redimensionar, e colocar-se em consonância com as exigências de uma sociedade efetivamente democrática.

A crise e suas manifestações no espaço escolar vêm trazendo novas e complexas demandas à escola e ao trabalho do professor, e para a superação dessa crise, torna-se necessário, dentro do enfoque adotado aqui, a construção de um efetivo diálogo escola-comunidade. No item anterior analisamos como esse tipo de enfoque indica alterações da atual forma de ser da escola. Neste item buscamos compreender as implicações que a construção desse diálogo e a transformação da escola trazem para a área de formação de professores.

Nesse sentido, Nóvoa (2002), analisando a situação de Portugal, pondera que para renovar o papel social de sua tarefa, os docentes precisam superar dilemas. Um deles se refere à necessidade de aprofundar a perspectiva de autonomia, já que historicamente se constituiu um modelo de escola que buscava tornar homogêneo o sistema. A resignificação da escola implica hoje em adaptação à diferença.

Um outro dilema está relacionado à questão do conhecimento. O magistério tem sido visto historicamente como uma tarefa simples. Essa simplificação tem gerado uma desvalorização do conhecimento do professor e um desprestígio da profissão docente, “cujo saber não tem nenhum valor de troca no mercado acadêmico e universitário”, ou seja, “a mais complexa das atividades profissionais é, assim, reduzida ao estatuto de coisa simples e natural”. (NÓVOA, 2002).

Um terceiro dilema está relacionado com a perspectiva da comunidade: para refazer uma ligação forte ao espaço comunitário, o professor precisa se reconstruir socialmente,



já que sua identidade construiu-se, historicamente, independente das comunidades locais, e sob a tutela do Estado.

Barroso (2002) também realça essa última questão quando aponta que historicamente a regulação do sistema educacional deu-se pela aliança entre Estado e professores. Mais recentemente, o Estado tem tentado construir novas formas de regulação, buscando aproximar-se mais da sociedade. É crucial então, ao professor, que estrategicamente procure aproximar-se da comunidade para re-equilibrar esse processo de regulação, em favor da diminuição do papel hoje preponderante do Estado.

Talvez em uma sociedade como a brasileira, tenhamos uma face do dilema que torna mais complexa a sua superação, já que a histórica vinculação da educação ao projeto excludente de sociedade tem impedido que ocorra uma articulação da luta política dos professores com o movimento social e cultural de transformação da escola e uma aliança real com a comunidade usuária. Assim, apesar de termos estado nas ruas junto ao povo, nesses muitos anos, no enfrentamento à Ditadura, na defesa de eleições diretas, de melhores salários e mais verbas para os serviços públicos, enfim, por mais democracia, não conseguimos ainda encontrar mecanismos eficazes que nos aproximem desse mesmo povo dentro das escolas.

As questões assinaladas por Nóvoa (2002) e Barroso (2002) permitem evidenciar que embora represente uma medida necessária, a construção do diálogo escola-comunidade traz para a prática docente, profundas implicações que indicam a necessidade de que os estudiosos sobre a área de formação de professores se debrucem sobre essa questão, tendo como referência alguns pressupostos.

Um desses pressupostos sugere que a educação deva ser compreendida como prática social e política, carregada de valores éticos e morais, que deve estar hoje ao serviço da

construção de uma sociedade democrática, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (MIZUKAMI, 2002).

Outro pressuposto é de que estar comprometido com essa perspectiva implica, hoje, buscar re-significar a escola, já que as novas vidas que chegaram à escola exigem um novo projeto de escola, como já foi descrito.

Por fim, como salienta Mizukami (2002), ser professor é uma tarefa complexa e, aprender a ser, também o é:

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

Assim, o modelo da racionalidade técnica não dá mais conta da formação de professores; trata-se, antes, de considerar a chamada racionalidade prática como mais capaz de fazer frente à situação assim caracterizada. (p.12)

Esse terceiro pressuposto realça a perspectiva de que a formação de professores é um campo infinito de indagações, que envolve vários elementos inter-relacionados, num movimento dialético que coloca a prática como ponto de partida e de chegada. Precisa de tempo e por isso é compreendida num *continuum*, sendo, portanto um processo para a vida toda.

Esse novo conceito de formação de professores amplia aquele que a vinculava necessariamente a momentos formais (curso de formação inicial ou de formação contínua), e o supera já que reconhece a prática também como um momento formativo.

Nesse sentido, ao indicar a necessária superação da racionalidade técnica como pressuposto de formação, esse novo conceito está em consonância com um debate mais amplo em torno da mudança possível e necessária de um paradigma epistemológico, em direção a outro que

revalorize a experiência enquanto espaço-tempo da reflexão, passível de construir o novo, como é discutida por Santos (2002).

Assim, no processo de aprender a dialogar com a comunidade, o professor necessita também se apossar da própria experiência, transformando-a em conhecimento, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo, num exercício constante da palavra e da escuta, e em um processo de consolidação da prática coletiva (NÓVOA, 2002).

Nessa perspectiva, dialogar com a comunidade constitui-se para o professor também necessidade para a sua própria formação como pessoa e profissional. Caminhar na direção da comunidade, construindo um espaço público da educação implica então se reconstruir e reconstruir a escola. Esse processo produz, necessariamente, novos saberes.

Impossível nesse momento não fazer referência de como essa idéia não nos é recente. Como diria Érico Veríssimo soa mais como uma música ao longe. Impossível não revisitar autores como Paulo Freire (1979), que ao apontar, já na década de 1960, a necessidade da educação vincular-se a um projeto de emancipação do ser humano, reconhecia no processo educativo uma dimensão crítica e libertadora.

Também, na tradição da Pedagogia Crítica, essa perspectiva de formação do professor guarda relação com o pensamento de Giroux (1997) que assinala a necessidade “dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos”.(GIROUX, 1997, p.158)

Mais recentemente, essas perspectivas têm sido reforçadas a partir de outras contribuições. Uma delas é o movimento em torno do professor reflexivo. Esse movimento nasce, segundo Pimenta (2002), a partir dos estudos de Donald Schön, que, na década de 1980, ao

realizar estudos sobre reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais, salienta a necessidade de superar um formato baseado num currículo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais, o qual não consegue dar conta dos problemas do dia-a-dia profissional, principalmente em contextos adversos.

De acordo com Pimenta (2002):

[...] valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

[...] Assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao fim, como tem ocorrido com o estágio. (p19-20)

As idéias de Schön rapidamente se ampliaram e se propagaram, já que num contexto de reformas curriculares, o conceito de professor reflexivo apontava possibilidades de contribuir para a formação de professores que pudessem efetivamente participar como sujeitos dos processos de reforma. Junto a essa perspectiva tomou força também a idéia de professor pesquisador de sua prática.

Também nessa direção há um outro movimento, nascido na Inglaterra, a partir das contribuições do pensamento de Lawrence Stenhouse o qual, nas décadas de 1960 e 1970, fundou um centro de pesquisa aplicada, desenvolvendo projetos com escolas que envolviam “pesquisadores internos” (professores) e “pesquisadores externos” (professores universitários). O centro se desenvolveu tendo como lema a pesquisa como base do ensino. Os autores que estudaram Stenhouse, apontaram o conceito de emancipação como um elemento articulador do

seu pensamento. Para Stenhouse, “a emancipação significa autonomia, a qual considera a arma contra o paternalismo e a autoridade”.(DICKEL, 1998)

Dickel (1998) analisa as contribuições de Stenhouse, assim como as de John Elliot (Inglaterra-1996), de Kenneth Zeichner (EUA-1992) e Schön (1992), buscando diálogos possíveis entre esses pensamentos com os de Shulman (1986), Carr e Kemmis (1988), Barth (1993), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Freire (1997), portadores de uma mesma matriz de pensamento que compreende o professor como profissional reflexivo e investigador de sua prática, e que considera a prática pedagógica como produtora de saberes.

Essa perspectiva leva à necessidade de aprofundar a forma como se constituem as relações teoria-prática na prática pedagógica, compreendendo esta última como fenômeno complexo e questão estratégica na construção de uma escola comprometida com a perspectiva da emancipação.

Há, no entanto, uma linha de pensamento que, ao analisar o conceito de professor reflexivo, conforme definido por Schön, aponta as limitações desse conceito, se essa reflexão for compreendida como individual e sem relação com a alteração das condições sociais.

Pimenta (2002) assinala, então, a contribuição de Pérez-Gomes (1992), que se referindo a Habermas, pontua que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Segundo a autora, fica evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Também nesse sentido, Pimenta (ibid) aponta a contribuição de Contreras (1997), que indica a necessidade da prática dos professores ser analisada considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Contreras (2002), ao discorrer sobre as “chaves da autonomia dos professores”, salienta que,

[...] Também a ação política, e seu desenvolvimento administrativo, podem se dirigir a facilitar a intervenção direta, local e imediata da sociedade, e ao entendimento entre os docentes e a comunidade social diretamente implicada nas instituições concretas. Tal pretensão política se traduz no fomento de formas de democracia participativa, nas quais os setores envolvidos podem intervir sem mediações na definição coletiva das finalidades, na conjugação dos interesses particulares com os gerais e na decisão compartilhada em condições de efetiva igualdade política.

[...] Uma visão plenamente democrática das relações pelas quais se constituem as autonomias recíprocas dos professores e da comunidade social deveria entender que seu peso não está na regulamentação e no controle, mas na oportunidade de processos de “comunicação pública orientada ao entendimento” (HABERMAS, 1994). Isto é, procedimentos e experiências de decisão e trabalho conjunto entre os diferentes setores interessados na definição e realização da prática escolar. Não um procedimento de mandatos e vigilância, e sim um processo social de cidadãos participando conjuntamente com os profissionais do ensino na definição pública do serviço social que deve ser a escola. [...] Um processo assim não está livre de conflitos, mas estes, mais que um inconveniente que se deva resolver antes do encontro democrático, são em grande parte a sua razão de ser. (p. 219-223)

Assim, em oposição à visão tecnicista e reducionista da década de 1970, os estudos sobre a formação do professor se desenvolveram dando origem a um novo paradigma que tem como eixo a perspectiva de se constituir um professor comprometido com a construção de sistemas democráticos e de uma sociedade igualitária. Assim, relata Pimenta (2002):

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do **professor reflexivo**<sup>18</sup>, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem, perspectivas para a re-invenção da escola democrática.

[...] A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam. (p. 36)

---

<sup>18</sup> Grifo meu

O conceito de professor reflexivo é assim um conceito que se articula a uma perspectiva democrática, ao considerar o professor como sujeito e produtor de conhecimento, e não como mero executor de tarefas geradas no centro do sistema, por mais coerentes que estas possam ser.

Ao conceito de professor reflexivo foi, aos poucos, se incorporando, então, a perspectiva de que toda reflexão para ser crítica e coerente, com vistas à transformação, precisa ser coletiva e contextualizada. Afinal, o que está em debate é um novo paradigma de formação que envolve um novo paradigma de conhecimento, para uma nova perspectiva de sociedade. Assim, Pimenta (2002) salienta:

A análise empreendida no presente texto coloca em evidência a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Isso porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita **intencionalmente**<sup>19</sup> sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática. (p. 43)

Essa visão do professor como necessário produtor de conhecimento a partir de uma prática reflexiva, se articula a uma nova perspectiva de escola, de educação e de sociedade, e tem influenciado o debate em torno dos caminhos da formação inicial e continuada de professores.

Um dos caminhos para se re-pensar a formação docente necessária tem sido então o aprofundamento da compreensão de aspectos do cotidiano dos professores nos seus locais de trabalho, principalmente em contextos que têm representado os maiores desafios e que são a maioria, como por exemplo, nas escolas urbanas localizadas em áreas de exclusão social.

---

<sup>19</sup> Grifo meu

Nessa direção é preciso citar Tardif (2002) que assinala a importância do ponto de vista dos práticos para se compreender a atividade profissional do professor e repensar possibilidades de uma formação docente que atenda às demandas colocadas para a escola na atualidade. Para esse autor:

[...] em toda atividade profissional é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o pólo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.

[...]

Essa perspectiva equivale a fazer do professor - tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação - um sujeito de conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (p. 234-235)

A contribuição dessa posição supõe algumas mudanças nas concepções e práticas vigentes em relação à formação de professores:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.

[...]

Em segundo lugar, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos em sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos.

[...]

Finalmente, em terceiro lugar, a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. [...] O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional [...] Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. (TARDIF, 2002, p. 240-242)

É a partir dessa compreensão que se torna possível e necessário buscar na escola elementos que permitam aprofundar, a partir da identificação dos saberes utilizados pelos que ali



atuam, indicativos para a formação inicial e continuada de professores que possam contribuir para a construção de uma educação democrática e de qualidade.

## **CAPÍTULO 3 - A PESQUISA: CONTEXTOS E CAMINHOS**

Neste capítulo busco oferecer informações sobre a construção de um sistema público de educação, processo no qual se originaram as inquietações que levaram à realização deste trabalho de pesquisa, bem como sobre as características do bairro e da escola onde ele se desenvolveu.

Apresento também as considerações sobre os caminhos metodológicos adotados e o desenvolvimento de análise de dados.

### **3.1- Educação e democracia em Presidente Prudente**

Presidente Prudente é uma cidade média do interior paulista, com 189.186 habitantes, segundo o censo de 2000, localizada no sudoeste do Estado de São Paulo, próxima à divisa com os estados do Paraná e do Mato Grosso do Sul.

Fundado no início do século XX (1917), o município teve sua origem ligada ao prolongamento dos trilhos da antiga Estrada de Ferro Sorocabana e à expansão cafeeira pelo interior paulista.

Ao longo desses 87 anos de existência, o município conheceu momentos de rápido crescimento, mas também de estagnação. Boa parte de sua trajetória esteve ligada às atividades agropecuárias. Hoje, sua economia está assentada no comércio e em setores de prestação de serviços como saúde e educação.

Do ponto de vista socioeconômico, a cidade é marcada por grandes contrastes na distribuição de renda que se materializam numa distribuição socioespacial bastante desigual.

Na perspectiva política, o poder esteve tradicionalmente ligado aos proprietários rurais e às classes da elite urbana. Na década de 1970, a essa tradicional força política foram incorporados os empresários do transporte. A partir dos anos 80, porém, na

esteira do processo de redemocratização da sociedade brasileira, o município experimentou alternativas de poder que estabeleceram novas práticas de gestão pública. Assim, em 1983, o engenheiro Virgílio Tiezzi Junior, candidato do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB em pleito que exigia o voto vinculado ao de governador, foi eleito prefeito municipal.

O município contava então com 66 anos e experimentava pela primeira vez um governo não ligado às tradicionais forças políticas locais, mas sim a um movimento político que havia construído fortes laços com setores da população, localizados na área periférica da cidade, excluídos das decisões políticas e de vários direitos de cidadania.

A partir da entrada desses novos atores na cena política, estabeleceram-se novos objetivos, reorganizou-se a estrutura administrativa e elaboraram-se novas propostas de gestão da máquina pública, de forma a ser coerente com uma sociedade democrática.

Essa nova fase da política municipal provocou grandes mudanças em diversos setores da administração, inclusive no setor educacional, implicando num processo de ampliação de vagas nas escolas e na busca da melhoria de qualidade do ensino oferecido à população.

Em dezembro de 1983 foi criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Presidente Prudente – SEDUC<sup>20</sup> - dando início à constituição de um sistema público de educação que compreende, hoje<sup>21</sup>, um conjunto de 38 unidades escolares, responsável pelo atendimento de 7.077 crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), correspondendo a cerca de 80% do atendimento estatal nessa faixa. Também na Educação Infantil, o município é responsável pela totalidade do atendimento público, o que corresponde a um número aproximado de 7.100 crianças, ou 70% desse segmento, havendo

---

<sup>20</sup> Em 1993 foi criada a Secretaria de Cultura, Turismo e Lazer e a SEDUC, embora tenha conservado a sigla tornou-se responsável somente pela área da educação.

<sup>21</sup> Dados divulgados pela SEDUC na versão preliminar do Plano Municipal de Educação (2004).

ainda 1.700 crianças numa lista de espera por vagas (dados de julho de 2004). A prefeitura atende também outras modalidades de ensino como o EJA e alguns cursos profissionalizantes. Das 38 unidades escolares, onze são EMEI's (Escolas Municipais de Educação Infantil), seis EMEF's (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), vinte e uma EMEIF's (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental). A SEDUC atende cerca de 14.700 alunos nos diferentes cursos oferecidos.

Durante esses vinte anos, seja por iniciativa das administrações ou por proposta da sociedade, na esteira das transformações gerais que vinham ocorrendo no país e no mundo, construíram-se instrumentos importantes para a estruturação de uma gestão participativa e democrática da educação municipal, o que já salientávamos em estudo anterior<sup>22</sup>:

Assim, o Regimento Comum das Escolas Municipais e os Conselhos de Escola, constituem diretrizes importantes para a construção da autonomia das unidades, e também para uma gestão participativa e democrática da educação.

Além deles, a Central de Vagas, a comissão que a fiscaliza e a construção dos critérios para a concessão de vagas, que resultou de uma ação conjunta da SEDUC com o COMED e o Conselho da Criança e Adolescente são exemplos de ações que vão na mesma direção.

Outros exemplos poderiam ser aqui citados como a Campanha "Volte para Ficar", que mobilizou setores diversos, inclusive pessoas voluntárias da comunidade, num enfrentamento à questão da evasão escolar.

Mas o fundamental é que todos eles apontam na direção de nos debruçarmos sobre os mecanismos de participação existentes hoje, aperfeiçoá-los e ampliá-los, envolvendo cada vez mais um número maior de 'atores' na construção das diretrizes educacionais do município. (DEÁK e FERREIRA, 1999, p.56-57)

Para a compreensão do contexto no qual se move essa pesquisa torna-se importante caracterizar os movimentos em torno da construção dessas conquistas democráticas que a rede municipal experienciou e das quais dispõe hoje.

---

<sup>22</sup> Trabalho de conclusão do Curso de especialização em Planejamento e Gestão Municipal, sob a orientação do Prof<sup>o</sup> Ms. Everaldo Santos Melazzo, com o título de "A Trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da compreensão à mudança". (DEÁK e FERREIRA, 1999).

### **A) O Estatuto do Magistério e a eleição de Coordenadores/Orientadores de Unidade Escolar**

Em 1986 foi aprovada a Lei 2.533/86 que dispunha sobre o Estatuto do Magistério definindo o quadro de carreira e outras questões correlatas, como as formas de acesso aos cargos. A elaboração do Estatuto foi um processo que envolveu discussão e negociação com a rede escolar, incorporando questões consideradas significativas na época, como a eleição dos coordenadores pedagógicos. A pré-escola não dispunha de prédios próprios e os coordenadores de núcleos (atuais orientadores pedagógicos) eram responsáveis por um conjunto de classes. O coordenador era o cargo de gestão mais próximo do trabalho do professor e a possibilidade de elegê-lo permitia um compartilhamento na definição dos rumos pedagógicos da rede. O Estatuto hoje vigente, aprovado em 1999, manteve o processo de eleição para os atuais Orientadores Pedagógicos, e também para os Vice-Diretores, mas estabeleceu o concurso público como forma de acesso para o cargo de Diretor de Escola. A redação desse Estatuto contou também com a participação dos professores por meio de seus representantes no Sindicato dos Servidores e no Conselho Municipal de Educação.

### **B) O COMED – Conselho Municipal de Educação**

O COMED foi criado pela lei 26/96 de 14 de março de 1996. Sua constituição, já prevista no parágrafo único do artigo 209 da Lei Orgânica Municipal, foi fruto da articulação de membros de segmentos educacionais (sindicatos de profissionais da educação, universidade pública) que vinham discutindo a possibilidade de ampliação do espaço de participação da sociedade nas definições da política educacional do município, ação que acabou fortalecida pela aprovação da Lei Estadual nº 9.143, de 09 de março de 1995<sup>23</sup>. Assim, durante todo o ano de 1995, esses segmentos, juntamente com a Câmara Municipal,

envolveram-se no debate sobre a criação desse Conselho. Em abril desse ano, com a aprovação de emenda à Lei Orgânica de autoria dos vereadores Ondina Barbosa Gerbasi e Sérgio Canholi, o artigo 209 da LOM foi alterado e o Conselho Municipal a ser criado passou a ter caráter deliberativo. Em maio, os vereadores citados apresentaram projeto de lei complementar que dispunha sobre a Criação do Conselho Municipal de Educação. Esse projeto passou a ser debatido por vários segmentos para que se chegasse a um modelo de consenso. Por outro lado, também o executivo advogava para si a iniciativa na criação de conselhos. Dessa forma, em novembro de 1995, o Prefeito encaminhou à Câmara Municipal um novo Projeto de Lei incorporando nele as contribuições dos vereadores e dos segmentos envolvidos na discussão. Em março de 1996, com algumas alterações, o projeto foi aprovado, sendo criado o Conselho Municipal de Educação de Presidente Prudente, que só seria instalado em 1997, na gestão do prefeito Mauro Bragato. Em 08 de abril de 1997, com o decreto 11.139/97, foram nomeados os membros da primeira gestão do COMED, que tomaram posse em 14 de maio e elegeram a primeira diretoria em 04/06 cuja posse se deu em 16 de junho. Em 18 de agosto de 1999, por meio da Lei Complementar 69/99, o COMED sofreu alterações na sua composição e no processo de renovação de seus membros. Atualmente, é composto por 22 conselheiros e a cada dois anos, alternadamente, renova 1/3 e 2/3 de seus componentes.

### **C) O Regimento Comum das Escolas Municipais/ Conselhos de Escola.**

O Regimento Comum das Escolas foi elaborado em 1999, também fruto de um processo de debate com as escolas e o Conselho Municipal de Educação, e incorpora os princípios da gestão democrática, estabelecidos pela Constituição de 1988, pela Lei de

---

<sup>23</sup> A Lei 9.143/95 estabeleceu normas para a criação, composição, atribuições e funcionamento de Conselhos Municipais e Regionais de Educação e atendeu ao previsto no artigo 243 da Constituição do Estado de São Paulo (1989).

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como pela legislação municipal pertinente.

No tocante aos princípios, reafirma a conquista da autonomia pelas escolas, garantindo a qualidade e buscando a co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e na prestação de serviços educacionais. Além disso, assegura a participação dos profissionais da escola na elaboração de sua proposta pedagógica, bem como dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios, valorizando a escola como espaço privilegiado de execução do fazer educacional.

O Regimento prioriza os espaços coletivos para a tomada de decisões e institui o Conselho de Escola e os Conselhos de Classe, Ciclo e Termo, todos com caráter deliberativo.

#### **D) A Central de Vagas**

A Central de Vagas foi um instrumento criado para favorecer o controle do processo de atendimento à demanda por Educação Infantil e torná-lo transparente, tendo em vista que a necessidade de vagas era, e ainda é, superior à oferta existente. É resultado da criação de um sistema de planejamento, que permitiu a identificação clara da demanda, articulado a uma resolução conjunta do COMED e do Conselho Municipal de Educação (CMDCA) que estabeleceu critérios de prioridade de atendimento com o acompanhamento de um Conselho para acompanhar os inscritos e os contemplados com vagas, enquanto não se universalizasse o atendimento.

A Central permitiu que se superassem práticas anteriores de concessão de vagas baseada em critérios politiquieiros, utilizadas como moeda de troca eleitoral. No entanto, a atual administração municipal não conseguiu atender ao conjunto de crianças que ainda está fora da escola.

**E) O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (CACCS do FUNDEF)**

Instituído pela Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, em Presidente Prudente o CACCS do FUNDEF foi criado pela Lei nº 4.840/97, a partir da decisão do município de aderir ao Convênio de Municipalização do Ensino e é composto por um representante de cada um dos seguintes segmentos: Secretaria Municipal de Educação; professores e diretores das escolas públicas de Ensino Fundamental; pais de alunos; servidores das escolas públicas de Ensino Fundamental; Conselho Municipal de Educação.

Esse coletivo tem permitido a novos atores compreender a da utilização dos recursos financeiros destinados à educação do município.

**F) A superação da evasão: a Campanha “Volte Para Ficar” como um elemento já resultante de um novo modelo de gestão/experiências de comissões interface com outros conselhos.**

A Campanha “Volte para Ficar” foi uma ação promovida em conjunto por diversos segmentos, conselhos e secretarias municipais, buscando identificar as causas da evasão escolar entre crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos. Articulada em 1999, essa campanha buscou esclarecer as causas do abandono escolar e consistiu no levantamento dos alunos evadidos do Ensino Fundamental, cadastramento e capacitação de voluntários que visitavam as famílias dessas crianças e, por fim, um envolvimento da comunidade em geral para trazer esses alunos de volta aos estudos.

Todas essas iniciativas, constitutivas de uma lógica de gestão democrática, têm permitido, de uma maneira geral, a ampliação do diálogo entre a educação e a sociedade, representada, esta, por membros de seus segmentos mais organizados: os vários conselhos,



sindicatos de trabalhadores, pesquisadores, professores e funcionários, ampliando o conjunto de atores envolvidos no processo de decisão em torno das questões educacionais.

No entanto, como já foi salientado na pesquisa em co-autoria com Deák (DEÁK e FERREIRA, 1999), os desafios enfrentados na gestão da política educacional do município, na atualidade, apontavam a necessidade de um aprofundamento dessa lógica. Para que a gestão democrática seja um instrumento ao serviço de uma maior qualificação do sistema municipal como um todo é necessário que a participação se reproduza e se aprofunde nas unidades escolares, favorecendo a construção de uma autonomia das escolas baseada na sua re-significação junto a seus usuários, coerente com o movimento geral de valorização do espaço escolar já descrito no capítulo anterior, na perspectiva de constituir um espaço público em torno da educação.

Assim, a exemplo da trajetória da SEDUC que, em 1983, ao ser constituída dentro de um contexto de mudança política estabelecia-se como um “lócus” para que se pudesse operar, de maneira intencional, a política educacional do município visando à superação das desigualdades sociais existentes, favorecendo a contextualização da educação na realidade sociopolítica local, também as escolas precisavam tornar-se esse “lócus” de elaboração de uma educação escolar que contribuísse para a eliminação dessas desigualdades.

Ao reconstituir a história da SEDUC, foi possível perceber que, a partir das mudanças na realidade político-social do município e da própria administração, a demanda tornou-se mais complexa e o órgão foi tendo dificultada a sua capacidade de formuladora de política educacional.

Além disso, é necessário registrar que a perspectiva de universalização de atendimento, como um elemento de política democrática, bem como a preocupação com a organização de instâncias democráticas e sua efetiva atuação com o objetivo de favorecer uma

maior participação da sociedade nos destinos da política educacional, não estiveram presentes em todas as administrações municipais que se seguiram.

O trabalho citado apontava a necessidade de serem superadas as “ausências” que se manifestavam na política municipal de educação. Essas “ausências” estavam presentes nas áreas de sistematização dos dados educacionais do município, do currículo, da política de formação continuada e da construção da autonomia das unidades escolares.

A compreensão era de que essas ausências eram, ao mesmo tempo, causa e conseqüência da fragmentação e descontinuidade das políticas educacionais no município, e que tanto essas como novas necessidades haviam surgido a partir da ampliação do atendimento, da crescente complexidade da demanda, das alterações da realidade político-social do município e da própria administração, retirando da SEDUC a sua “capacidade de formuladora da política educacional para o município”.

Dessa forma, uma nova e adequada forma de gestão dependia do aperfeiçoamento do papel da Secretaria responsável pela política de Educação, tendo como metas a superação da fragmentação interna entre diretorias e equipes, o aprimoramento da capacidade de análise da realidade a partir de um bom trabalho de levantamento de dados e de um planejamento constante e contínuo das ações da SEDUC e das unidades escolares, a sistematização de uma proposta de currículo e de uma política de formação continuada para os profissionais da educação.

Mas, para isso, não bastava voltar ao passado. Assim afirmava-se:

Antes de mais nada, precisamos lembrar que vivemos um período de mudanças rápidas, que vêm gerando enormes crises ao pensamento educacional.

O papel do Estado, nas suas várias instâncias, vem sendo amplamente questionado por uma sociedade complexa, com níveis diferenciados de demanda em relação a esse mesmo estado.

Na instância municipal essa realidade global vem se traduzindo por enormes e complexas demandas e reduzidos recursos financeiros.

Assim, para que se continue a pensar o Estado, e no caso o município, como promotores de equidade social, o histórico padrão de gestão deve ser necessariamente alterado em favor de um processo que garanta a participação cada vez maior e consciente de todos os envolvidos e que permita uma ação planejada e

avaliada constantemente, dentro e fora da Secretaria. (DEÁK e FERREIRA, 1999, p. 54)

Assim, para se construir essa nova forma de gestão, algumas ações se faziam necessárias. Uma delas estava vinculada à ampliação do diálogo com a sociedade civil, por meio do aperfeiçoamento dos fóruns então existentes. Outra ação, articulada a essa, indicava a necessidade de aprofundamento desse diálogo, por iniciativa das unidades escolares vinculadas à SEDUC, com uma implicação direta na conquista da autonomia de cada uma delas.

Uma outra ação necessária é construir uma política de autonomia das Unidades Escolares, procurando constituir nesses espaços um processo de contínua elaboração e re-elaboração da política municipal de educação. Para tanto é necessário estabelecer nas unidades uma prática reflexiva constante sobre o papel da Educação e do Educador, sem perder de vista que esse processo se dá coletivamente – junto às outras unidades, e num contexto, ou seja, num tempo e numa dada sociedade. Nesse sentido, as Unidades devem também exercitar o diálogo externo, para que o movimento de elaboração seja permanente e democrático. (idem, p.56)

Assim, ao concluir-se o referido estudo, uma das muitas inquietações que se estabeleceram indicava a possibilidade e a necessidade de compreender os enormes desafios presentes na construção de uma gestão educacional democrática e participativa, a partir da escola e daqueles que a construíam no cotidiano. (DEÁK e FERREIRA, 1999)

Essas questões continuaram a ser discutidas à época da primeira tentativa de elaboração do Plano Municipal de Educação, em 2000, num processo dirigido pelo Conselho Municipal de Educação, e que reafirmou, como necessário, o envolvimento das unidades escolares na construção de uma ação intencional de aprimoramento da qualidade do sistema educacional do município.

Com o resultado do processo eleitoral e conseqüente mudança de governo e de projeto político no município, não foi possível aprofundar o diálogo entre a SEDUC e as unidades escolares e nem mesmo avaliar como vinha se dando a aproximação entre elas e as comunidades escolares, e essa questão, ao que parece, deixou de ser prioridade para a nova

administração municipal, a não ser por algumas iniciativas pontuais da equipe técnica e das próprias escolas.

No entanto, continuei acompanhando a política educacional do município através da participação no Conselho Municipal de Educação, e no Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, buscando contribuir com a efetivação de um sistema democrático de educação no município.

Essa participação permitiu aprofundar a compreensão de que a busca de um sistema de educação de maior qualidade passava pelas questões em torno do poder, ou seja, das decisões em torno do fazer educacional nas diferentes instâncias do sistema, inclusive e necessariamente nas escolas, de modo a permitir o envolvimento consciente e intencional daqueles que nelas atuam cotidianamente. Dessa forma, tornava-se necessário verificar se os instrumentos construídos no nível macro do sistema de ensino para garantir uma efetiva participação de todos nas decisões em torno da educação, poderiam ou não estar se efetivando nas escolas. Ora, a partir dessa propositura tornava-se fundamental compreender como as escolas estariam praticando o diálogo com seu entorno, e no que implicava esse aspecto no processo de organização da própria escola, além do que isso representava na possibilidade de avançar na efetiva construção de uma escola para todos no município. Ao mesmo tempo, acreditando que a compreensão desse processo permitiria também iluminar novos mecanismos que pudessem contribuir para as ações das escolas, fortalecendo o sistema do ponto de vista da sua democratização, e compreendendo o papel fundamental dos educadores nessa ação, a questão que também se colocou apontava a necessidade de identificar, nesse processo, elementos para se pensar uma formação docente, tanto inicial como continuada mais condizente com as demandas identificadas.

Para empreender essa compreensão de maneira profunda, de forma que captasse o movimento da escola nessa direção não apenas do ponto de vista formal (existência

do conselho de escola, por exemplo), mas no processo cotidiano de construção da aproximação com a comunidade, que já supúnhamos mais complexo do que a constituição formal de colegiados, tornava-se necessário analisar a escola e seus agentes.

A escolha da metodologia recaiu então, pelas questões já anunciadas, sobre a perspectiva qualitativa em uma de suas modalidades, que é o estudo de caso, já que não se busca aqui um retrato do conjunto de escolas, mas a apreensão e compreensão de elementos existentes em uma unidade escolar que possam contribuir para uma visão mais aprofundada e complexa da temática e da sua relação com a formação de professores.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), ao citar Merriam (1988) apontam: “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

A perspectiva de que a complexidade na construção do diálogo escola-comunidade poderia ser ainda maior em escolas situadas em regiões de populações muito pobres, onde as relações entre os agentes educadores e a população atendida pudessem se caracterizar, em tese, como bastante contraditórias, já que ambos esperam muito uns dos outros e onde os elementos da crise educacional se tornam mais agudos e, levando-se em conta que a maioria das escolas da Rede Municipal encontram-se em áreas assim caracterizadas, a opção foi investigar então uma escola que, mesmo em condições adversas, estivesse insistindo na possibilidade do diálogo com a comunidade, como parte do seu fazer pedagógico, representando um “caso exemplar” para a temática proposta. Dessa compreensão resultou a escolha de uma EMEIF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, localizada na Zona Norte do município, numa área de exclusão social<sup>24</sup> e que vem, desde sua instalação, apontando a

---

<sup>24</sup> Conforme estudos realizados pelo SIMESPP (Sistema de Indicadores Sociais Georeferenciados Para Políticas Públicas) e que resultaram no mapa da exclusão social de Presidente Prudente. Spósito (2001) e Melazzo (2003).

relação com a comunidade como um dos focos de seu trabalho, considerando tal relação como elemento necessário à qualificação desse trabalho.

Também contribuíram para a escolha da referida escola, os contatos que esta pesquisadora já mantinha com o bairro e com as gestoras da unidade escolar em períodos anteriores ao do próprio início de funcionamento da escola.

Assim, em relação ao bairro, além do fato de alguns dos meus alunos de ensino médio ali residirem, na condição de vereadora<sup>25</sup> realizei várias visitas àquela região da cidade, o que me proporcionou outros olhares sobre o bairro e seus moradores.

Em relação às gestoras, uma delas havia sido minha aluna durante o curso de magistério, a outra, colega de atuação no Conselho Municipal de Educação e nos movimentos sindical e partidário, e a coordenadora pedagógica, colega no Curso de Especialização e também no de Mestrado, o que certamente facilitou a coleta de informações adicionais sobre o trabalho da escola.

Outra característica relevante para a escolha dessa escola foi o fato de grande parte do corpo funcional, incluindo a diretora e a vice, estar lá desde o início do seu funcionamento, o que me permitiria uma análise no tempo. Além disso, vários de seus funcionários, administrativos e docentes, mantêm os filhos na escola, mesmo os que não moram no bairro.

### **3.2- O bairro e a escola**

A escola escolhida localiza-se no bairro Jardim Humberto Salvador, ao norte do município, distante 10 km do centro de Presidente Prudente, numa área caracterizada como de exclusão social, ou seja, com “superposição de carências de diferentes naturezas, tais como

---

<sup>25</sup> Eleita em 1996, exerci o mandato de vereadora durante a legislatura de 1997 a 1998.

baixa escolaridade, desemprego, condições precárias de moradia e outras” (SIMESPP, 2000, p.18).

A implantação desse loteamento deu-se em 1995, por iniciativa da Prefeitura Municipal, durante a primeira administração de Agripino Lima, e fez parte do Projeto de Loteamentos Urbanizados inserido num processo que se convencionou chamar de uma política de desfavelamento, implantada no município ainda na administração anterior. Segundo Jesus (2004), que pesquisou as condições de implantação do bairro:

[...] as inscrições foram abertas a toda população obedecendo aos critérios exigidos pela lei do loteamento, sendo esses: residir no município há mais de 03 anos, não possuir imóvel urbano ou rural, ter família constituída, ser eleitor do município e possuir renda familiar inferior a 4 salários mínimos. Esses critérios deveriam ser comprovados através de documentação legal.

Dentre os inscritos, foi realizado um sorteio e as famílias beneficiadas receberam autorização para lavratura de Escritura de Doação com encargos para a construção e projeto de edificação de 46,80 m<sup>2</sup>. A área média dos lotes é de 135 m<sup>2</sup>, a largura 9 m e a profundidade 15 m.

De acordo com o contrato, as pessoas deveriam construir e ocupar o imóvel em dois anos, obedecendo ao projeto de edificação cedido pela Prefeitura Municipal ou a projeto particular e não deveriam alienar o lote num período de 10 anos. Quando da implantação do loteamento, foram cedidos 1688 lotes e, anos mais tarde, foram cedidos mais 29 lotes. (p. 17-18)

No início, a mudança para o loteamento não significou a superação da precariedade da moradia anterior. A distância da cidade, a falta de condições de transporte, a ausência de pavimentação asfáltica e de equipamentos públicos coletivos como escola e posto de saúde mantinham a vida bastante difícil.

Segundo Jesus (2004), o número de habitantes do bairro hoje é de 4.950 moradores, o que caracteriza o Jardim Humberto Salvador como um dos maiores bairros de Presidente Prudente, inferior somente ao Conjunto Habitacional Ana Jacinta que apresenta uma população de aproximadamente 20.000 mil habitantes, e para a COHAB, com cerca de 8.000 habitantes.

A oeste do Bairro Jardim Humberto Salvador encontra-se o Conjunto Habitacional Augusto de Paula, uma área estreitamente ligada à primeira, com um número menor de residências, o que permite configurar, ambos, como praticamente um único bairro.

A avenida que dá acesso ao local percorre a cidade no sentido leste-oeste formando um arco. Nessa avenida, antes de chegarmos aos bairros já citados, encontramos também um conjunto da CDHU (Companhia de Desenvolvimento e Habitação Urbana), popularmente chamados de “predinhos”. Em torno desses loteamentos, mas principalmente dos bairros Humberto Salvador e Augusto de Paula, há várias áreas rurais e glebas não habitadas que formam uma barreira entre esses bairros e o restante da cidade, gerando uma espécie de isolamento.

Pode-se dizer que o bairro está efetivamente em construção. Durante esses oito anos em que venho freqüentando o bairro, tenho visto paredes se erguerem e indo, aos poucos, tomando a forma de residências e o aparecimento de alguns salões assobradados que vão constituindo a área comercial na forma de bares, empórios e pequenos e médios mercados. O bairro tem poucas cores, já que poucos são os prédios totalmente concluídos e pintados. Também faltam árvores.

Mas são muitas as crianças pelas ruas que, com suas pipas, emprestam cores ao céu. A cobertura asfáltica vem chegando aos poucos, assim como a melhoria das residências.

Segundo Jesus (2004), do total de moradores do bairro, mais de 50% nasceram fora de Presidente Prudente, em municípios da região ou de outros estados; 74% possuem o ensino fundamental incompleto, 12% concluíram o ensino fundamental, 7% possuem o ensino médio incompleto, 4% concluíram o ensino médio e 4% são analfabetos. Nenhum dos entrevistados possui ensino superior completo ou incompleto.

Do ponto de vista socioeconômico, 52% das famílias têm renda entre 1 e 2 salários mínimos e 32% entre 2 e 5 salários mínimos. Quanto à situação de emprego, 55% dos chefes de família têm emprego formal, mas 21% estão desempregados e 15% trabalham



informalmente. As ocupações mais comuns são serviços gerais (21%) e do lar (13%), enquanto cerca de 13% alegam não ter nenhuma ocupação.

O comércio existente no bairro é bem diversificado, contando com 03 mercados, 01 borracharia, 01 padaria, 03 lanches, 02 açougues, 01 serralheria, 02 lojas de materiais de construção, 01 depósito de gás.

Segundo informação do Projeto Político Pedagógico da escola e observações realizadas, o bairro não tem posto de saúde, contando apenas com o Programa de Saúde da Família - PSF. Reivindica, hoje, construção de uma escola de educação infantil, de um centro comunitário, de uma área de lazer e de Igreja Católica. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p.11)

A principal avenida do bairro corta a área no sentido oeste-leste e é na sua extremidade leste que se encontra a EMEIF “Professora Juraci Meneses Peralta”, única escola ali existente e inaugurada em 2000, cinco anos após a implantação do loteamento. Único prédio público do bairro, é o local onde se realizam vários eventos tais como: missa, catequese, reuniões dos moradores do bairro, cultos, etc. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003-2005, p.11)

Ainda de acordo com as informações do seu Projeto Político Pedagógico, a escola “Professora Juraci Meneses Peralta” foi inaugurada em 17 de fevereiro de 2000 com a denominação Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Humberto Salvador. Em 04 de dezembro, adotou o patronímico em homenagem a uma falecida professora da Rede Municipal. A princípio, a escola atendia 370 crianças, contando com 13 profissionais, incluídos aí os professores. Atualmente, a escola funciona em três períodos atendendo, no período diurno (manhã e tarde) do Pré II à 4ª série e, no noturno, o EJA – Educação de Jovens e Adultos. Em 2004, a escola foi responsável por salas vinculadas que

funcionaram durante o ano todo no Centro Socioeducativo da Cidade da Criança<sup>26</sup>, com os alunos das 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries (3 classes). A escola passou por ampliação, ganhando duas novas salas. Hoje tem 16 classes de Ensino Fundamental e 04 de Educação Infantil.

O quadro funcional da escola passou a ser composto por 36 pessoas, sendo uma diretora, uma vice-diretora, uma orientadora pedagógica, dois escriturários, duas estagiárias, dezesseis professoras de Educação Básica I, três professoras de Ensino Infantil (uma das professoras é regente de uma classe em cada período), uma inspetora de alunos, quatro cozinheiras, quatro funcionários encarregados de serviços gerais, dois professores do EJA (sendo que um dos professores é professor do Ensino Fundamental durante o dia), e um zelador .

### **3.3 Os Caminhos da Pesquisa**

Como afirmamos anteriormente, optamos por um estudo de caso escolhendo uma escola considerada exemplar, dentro da perspectiva aqui adotada, tendo em vista o contexto social adverso em que está situada e o empenho dos que lá trabalham em construir uma educação de qualidade, tendo no processo de aproximação com a comunidade um dos seus elementos norteadores, conforme aponta o texto do Projeto Político Pedagógico:

Deste modo, nesta unidade desde 2000 realizamos o planejamento participativo, ou seja, trabalhamos de forma democrática, envolvendo os funcionários, professores, pais nas discussões sobre o que será desenvolvido na escola. Sempre ouvimos, discutimos e tomamos as decisões coletivamente pensando sempre na qualidade do ensino para as crianças.

[...] Com os pais nos reunimos em reuniões bimestrais, palestras, conselho e escola e oficinas, tendo sempre como objetivo, a parceria e o envolvimento dos pais na escola. (p. 5-6)

---

<sup>26</sup> O Centro Sócio Educativo da Cidade da Criança está localizado na área sul da cidade, no Parque Ecológico da Cidade da Criança. A falta de salas suficientes para atender a todas as crianças do bairro no espaço da EMEIF e o interesse da administração em manter um projeto educativo na Cidade da Criança favoreceram a existência desse tipo de atendimento. Dessa forma cerca de 150 crianças de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries permanecem lá o dia todo, freqüentando o ensino fundamental pela manhã, e atividades complementares à tarde.

A opção pelo estudo de caso, e de um caso positivo, foi o que nos pareceu mais coerente com alguns pressupostos dessa pesquisadora em relação à pesquisa em educação e especialmente em relação à área de formação de professores.

Durante a organização do projeto de pesquisa já havia se instalado uma preocupação em encontrar formas de investigação que não significassem uma dissecação negativa da prática escolar.

A revisão bibliográfica, que me permitiu encontrar autores sensíveis a essa temática, bem como as disciplinas cursadas durante o Curso de Mestrado e a participação no Grupo de Pesquisa<sup>27</sup> reforçaram essa perspectiva. Mas, além dessas, duas outras questões contribuíram para reafirmar essa posição.

Uma delas foi o trabalho que realizei, entre 2003-2004, como professora coordenadora-pedagógica que me apontou novas dimensões da prática escolar e da sua complexidade. A outra, foi a oportunidade de participar como tutora do Programa de Educação Continuada – Formação Universitária<sup>28</sup>, trabalhando diretamente na formação de professores de Educação Básica I (PEB I), o que me permitiu partilhar de suas visões e dos dilemas desses docentes, compreendendo novas faces da profissão que ainda não haviam se revelado com tanta intensidade durante todos esses anos de meu envolvimento com o tema.

Uma dessas faces foi a percepção do enorme compromisso que norteia a ação desses professores e que não pode ser percebido por um olhar mais superficial ou carregado de uma imagem pré-concebida do trabalho docente.

---

<sup>27</sup> GPFOPE- Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar é um grupo de pesquisa ligado ao Curso de Pós-Graduação em Educação –UNESP- Presidente Prudente.

<sup>28</sup> O PECFORPROF foi um programa de educação continuada realizado pela Secretaria de Estado da Educação/USP-UNESP-PUC/FUNDAÇÃO Vanzolini, no período de julho de 2001 a dezembro de 2002, oferecendo certificação em nível superior a professores titulares de cargo e estáveis da Rede Pública do Estado de São Paulo.

Essas oportunidades permitiram novos olhares sobre a escola e os professores, revelando outros elementos ou integrando alguns que estavam fragmentados, vindo a fortalecer a necessidade de um novo compromisso da pesquisa em educação.

Esse novo compromisso afirma que a pesquisa em educação precisa reconhecer a complexidade da prática educativa escolar, buscando caminhos metodológicos que possam acolher, compreender, representar e sistematizar conhecimentos dentro dessa perspectiva.

Nesse sentido, considero a opção metodológica adotada satisfatória para atender ao pressuposto anterior, na medida em que permite reconhecer, na escola, uma cultura organizativa complexa.

Como já expus na introdução, tenho tido com essa escola e com o bairro em que ela se encontra um contato freqüente, não do ponto de vista da presença física, mas bastante prolongado (acompanho o bairro desde 1997) e diversificado, a partir dos vários olhares que tenho tido oportunidade de experimentar em relação a ambos.

Assim, para responder à questão formulada nessa pesquisa sobre os saberes necessários aos educadores para realizarem o diálogo escola-comunidade, venho tendo, desde 2002, contatos mais estreitos com a escola buscando construir um desenho da pesquisa a partir dos pressupostos colocados.

Durante esse período, foi necessário ampliar o tema inicialmente proposto buscando autores que permitissem aprofundar a perspectiva do diálogo escola-comunidade, procurando explicitar sua relação com a superação da crise educacional e, finalmente, articulá-lo à necessidade de construção de uma sociedade democrática com sistemas educacionais também democráticos.

Ao mesmo tempo buscamos estudar a questão da democratização do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente, aprofundando a compreensão apontada na

monografia do Curso de Especialização e identificando, no diálogo com diversos autores, o papel fundamental da escola e dos professores na construção de tais sistemas educacionais democráticos.

A investigação na escola tem o objetivo de reafirmar a temática escolhida e busca construir algumas possibilidades de resposta à questão básica do trabalho apontada acima. Assim, com a pesquisa empírica, busca-se responder:

- Que práticas os professores têm utilizado na escola para realizar o necessário diálogo com a comunidade a que servem?
- Que valores e concepções os movem?
- Que significado têm sua formação e trajetória pessoal/profissional nesse processo?
- Com quais obstáculos se defrontam nessa empreitada? De qual natureza são esses obstáculos?

Assim foi se desenhando um roteiro constituído de quatro eixos de informações, obtidas a partir de diferentes fontes:

- levantamento bibliográfico sobre o município, o sistema de ensino, o bairro e a escola;
- observações e contatos com a escola e seus integrantes;
- análises dos registros coletivos da escola (Projeto Político Pedagógico e relatórios dos planejamentos participativos)
- entrevistas transcritas e analisadas segundo técnicas de análise de discursos com a equipe de gestão e com 03 professores do Ensino Fundamental.

Para realizar as entrevistas, organizei um guia-roteiro (em anexo), de maneira a manter um conjunto de elementos comuns.

Após a transcrição, busquei organizar o conteúdo das entrevistas em quatro grandes categorias:

- Valores, concepções e conceitos expressos pelos sujeitos com relação à escola/comunidade.
- Práticas utilizadas na escola para favorecer o envolvimento da comunidade;
- Conquistas e impasses em torno do diálogo escola-comunidade
- Trajetórias e concepções relacionadas à formação profissional.

A utilização das entrevistas, além de acrescentar aos dados obtidos pela observação e leitura dos documentos o olhar dos atores sobre o seu fazer, teve também o objetivo de contribuir com a reflexão existente na escola. Dessa forma, as transcrições das entrevistas foram entregues aos entrevistados para que sua análise pudesse, de alguma forma, contribuir para a caminhada desses profissionais da educação.

## **CAPÍTULO 4- A BUSCA DO DIÁLOGO COM A COMUNIDADE E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS**

Neste capítulo busco descrever e analisar os caminhos percorridos pelos agentes educacionais que atuam na escola pesquisada, apoiando-me nas informações obtidas na análise do texto do Projeto Político Pedagógico, nas observações resultantes da participação na vida da escola e nas entrevistas realizadas com a equipe gestora e professores. Organizei essas informações em quatro grandes categorias buscando responder às questões colocadas ao final do capítulo anterior e também permitir ao leitor participar do processo que ocorre na escola e, ao mesmo tempo, aprender com ele, da mesma forma que me foi possível fazê-lo. Trata-se, na verdade, de um convite ao aprofundamento das questões que pude apreender e que com certeza não representam toda a complexidade e riqueza do que lá ocorre.

### **4.1- Concepções sobre as funções da escola e o papel dos seus agentes**

Início a análise das concepções expressas pelos educadores com a perspectiva de situar a natureza do diálogo que se constrói na escola e entre a escola e seu entorno. Entendendo que a construção desse diálogo é fundamental para a re-significação da escola na busca de uma verdadeira democratização da educação, principalmente em áreas de exclusão social, torna-se imprescindível compreender como estão estabelecidas as bases sobre as quais se assenta a construção/consolidação desse diálogo pelos que atuam nesses espaços.

Numa primeira abordagem, procuro destacar as concepções explicitadas acerca da relação educação e sociedade, a partir de uma citação de Paulo Freire contida no Projeto Político Pedagógico:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade  
sem ela, tão pouco, a sociedade muda,  
se a nossa opção é progressista,  
se estamos a favor da vida e não da morte,  
da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio,  
não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção,  
encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos”  
(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003-2005, p.2)

Essa citação revela uma compreensão dialética da relação entre educação e sociedade que norteia o trabalho nessa escola, compreensão essa fundamental para que se possa abrir espaço para a inovação, já que aponta os limites, mas também as possibilidades de autonomia da instituição escolar.

Na página 5 do texto do Projeto Político Pedagógico, os educadores revelam sua concepção de sociedade e do ser humano:

Nosso projeto é resultado de uma discussão coletiva e está fundamentado na concepção de que a sociedade é formada por grupos de pessoas situadas em determinado tempo e espaço, que estão inseridas num contexto social, político, econômico e cultural, que agem no sentido de transformar a realidade. [...] esta é marcada por diferenças sociais e culturais, por imposição de normas, atitudes e valores.

[...] concebemos o homem como um ser ativo, crítico, social, capaz de se relacionar e interagir com o meio a sua volta, de criar, recriar e transformar a sociedade em que vive, ser autônomo, que precisa de situações desafiadoras e diversificadas para aprender.

A sociedade é vista como situada histórica e espacialmente, permeada por diferenças e construída pelos seres humanos, que, com sua capacidade transformadora, interagem, como sujeitos, com seu meio físico e social e são capazes de modificar esse contexto. Indicando a perspectiva da autonomia do ser humano, o texto fortalece a necessidade de a educação propiciar situações desafiadoras e diversificadas para que ocorra aprendizagem.

A partir da explicitação das concepções de homem e de sociedade, os autores que elaboraram o Projeto Político Pedagógico afirmam que pretendem contribuir para a construção de “uma sociedade mais justa e igualitária”. (p.5)

A reflexão, iniciada quando os autores apresentaram sua visão da sociedade atual, fecha-se aqui com a descrição de sociedade que pretendem atingir. A perspectiva é de transformação da sociedade atual, com a construção de uma sociedade democrática.

Qual seria então o papel da escola nessa sociedade?



[...] temos a visão de que somente a escola não dá conta disso (uma sociedade mais justa e igualitária), mas tem o papel de dar a formação necessária ao indivíduo para viver nessa sociedade.

Entendemos hoje que a educação e a escola têm um papel fundamental na construção de pessoas participativas, criativas, autônomas, com conhecimentos de mundo, cooperativas, solidárias, que sejam capazes de criticar, pensar a realidade em que vivem e exercer uma participação cidadã em seu meio. A escola deve ser um espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania. Também deve ser um espaço onde a criança tenha garantido situações de aprendizagens significativas, desafiadoras e diversificadas, onde o processo de desenvolvimento e aprendizagem ocorra numa rica interação entre o sujeito e o meio social. (p.5)

Os educadores, pelo que revela o documento, não atribuem à escola um lugar de centralidade no processo de transformação social, mas reconhecem nela um papel fundamental na construção das pessoas que transformarão essa sociedade. Há três dimensões do papel da escola aí reveladas: a constituição de uma nova ética cidadã, a apropriação do conhecimento e a interação com o meio físico e social.

Em consonância com o que expressam no Projeto Pedagógico, na entrevista realizada, um dos gestores assim explicitou a visão de escola:

[...] a gente acredita acima de tudo na Escola Pública, que é um direito, que é uma grande escola... ensina os conteúdos e ensina a viver democracia, os direitos, que é constituída com nossos impostos e a gente tem o dever de devolver esse dinheiro em forma de trabalho, um trabalho agradável... (Gestor 2)

Decorrente dessa visão de escola e da concepção sobre o ser humano que se quer formar, a escola reconhece e defende a necessidade de estabelecer uma gestão democrática: “Estamos construindo uma prática que consolide os nossos objetivos e metas de formar um ser autônomo, através de uma gestão democrática [...]”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p.05).

A perspectiva de construir uma sociedade mais justa e igualitária e de formar um ser humano autônomo implica, para esse grupo de educadores, na opção por uma gestão democrática. Dessa forma, a concepção de sociedade e de ser humano, para se materializar, exige um determinado tipo de organização de escola: “A gente (a equipe de gestão) quer envolver a todos na gestão”. (Gestor 1)

#### 4.2- A gestão democrática e a construção de uma escola de qualidade: o diálogo com a comunidade

A opção por uma gestão democrática é justificada por uma compreensão da escola como espaço público:

Eu acho que a escola não é minha, não sou eu que mando, a escola é de todos e todos devem estar discutindo isso...eu também fui de família... eu não sou rica... a gente tem que participar dessa escola, valorizar o que é nosso[...] e dar oportunidade das pessoas também virem para esse local [...] (Gestor 1)

Eu considero a escola de todos. A escola é um direito, é um direito público, um bem público, então ela é de todos... ela é minha, ela é do aluno, ela é da família, ela é da família que mora aqui e não tem filho aqui, do comerciante, enfim... então todos têm o direito de opinar, [...] de estar dentro, de participar, [...] de ser respeitado, de ser ouvido...e, como há muito tempo, as pessoas não têm essa noção, dá a impressão que a escola, no nosso caso, ela é da prefeitura,[...] e quem tem direito de **opinar**, de decidir é a direção e, quando muito os professores, e funcionários, menos [...] é uma idéia muito distorcida, complicada, que a gente pretende fazer diferente. (Gestor 2)

[...] a escola não é nossa [...] a gente tem que dividir espaço...acho que não tem essa de que a escola é só escola [...] escola é um espaço público e pode ser usado por todos. (Gestor 3)

O diálogo com a comunidade, articulado a uma lógica de gestão democrática, é condição necessária para que a escola contribua para a formação de um ser humano autônomo que possa atuar na construção da sociedade justa e igualitária que se pretende. A partir dessa compreensão da escola e da necessidade de uma gestão democrática para efetivá-la, os educadores entendem que é papel da escola chamar à participação:

É o que a gente acredita: tem que aprender, tem que voltar a entrar na escola, a participar, porque foi a própria escola que excluiu os pais, colocou os pais para fora, então agora é nosso dever colocá-los para dentro novamente, fazê-los participar. Eu sinto assim, um pouco que responsável; nós temos que fazer esse caminho de volta. [...] Porque nem sempre o que a gente quer é aquilo que vai responder aos anseios da comunidade... só mesmo ouvindo a comunidade, prestando atenção, tendo essa sensibilidade. (Gestor 2)

Eu acho muito importante. A gente vem tentando, a cada ano, ver se a gente consegue envolver a comunidade. Porque a gente tem que estar trabalhando e aproveitar até a opinião que a comunidade tem da escola. Eu acho que se a gente falar a mesma língua, a escola e a comunidade, ajuda muito o trabalho com as crianças porque também quando os pais participam, vêm para a escola, estão aqui com a gente trabalhando, quando tem eventos, você percebe que as crianças até ficam mais motivadas, e vêem que os pais e a comunidade acham interessante o trabalho que se está fazendo... (Professor 1)

A análise desses trechos demonstra que, para realizar um processo de diálogo com a comunidade, essa escola apóia-se na compreensão de que a educação pode e deve servir à construção de uma sociedade democrática, articulada a uma visão de mundo comprometida com uma perspectiva que leve à emancipação do sujeito, numa concepção sociocrítica da educação, como destaca Libâneo (2003). Assim, o sentido de dialogar com as famílias e a comunidade parte da compreensão dos diferentes interesses que permeiam a escola e da importância de a escola articular-se com seu entorno, buscando junto a ele recriar sentido para a educação:

[...] nós, enquanto gestores, estamos convencidos de que a família não atrapalha, de que a família é uma parceira essencial (Gestor 2)

[...] é um trabalho para que o pai possa confiar na escola... o meu filho estuda aqui e é isso que eu quero da escola... que ela dê condições dele competir do mesmo jeito das outras pessoas... eu vejo a escola particular tão preocupada com conteúdo e o que a criança precisa, não tem muito... aqui a gente tenta dar oportunidade de participar de um teatro, participar de um passeio no bairro, ir para a quadra fazer uma atividade... e eu acredito também que no trabalho com projetos a gente consiga fazer isso com as crianças, ter noção de pesquisa, a gente tem um acervo de livros interessante... eu pretendo acreditar sempre... quando eu deixar de acreditar eu tenho que mudar de profissão. (Professor 2)

[...] eu acho importante por causa disso que eu falei, porque até a criança se sente valorizada quando vê que a família está envolvida, está participando, entende melhor da escola, quando o pai e a mãe estão dentro da escola, procuram saber melhor e entender melhor o trabalho da gente... então acho que por todos os motivos é de grande importância... (Professor 3)

Tanto no texto do Projeto Político Pedagógico como em outras falas, os educadores demonstram a importância e a necessidade de dialogar com as famílias. Essa é uma convicção expressa pelos educadores com muita ênfase e em várias ocasiões e, em torno dela, vai se estabelecer o trabalho de envolvimento das famílias:

Com relação à educação, acreditamos muito que ela é importante para a formação do indivíduo, ela inicia na família e continua na escola. Por isso precisamos muito realizar uma parceria com a família, buscando sempre trocar informações sobre a criança e juntos possibilitarmos uma educação que dê conta de formar a concepção de homem que acreditamos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p.5)

A gente tem feito promoções, festas e o que a gente queria atingir é que o pai conseguisse enxergar a importância da escola; a gente tenta mostrar a importância da escola mostrando o que o filho é capaz de fazer aqui... o que o filho pode produzir aqui [...]; (Professor 2)

Mas a família aparece como parceira também em outro sentido, ou seja, como informante e conhecedora privilegiada dos conhecimentos necessários à vida naquele contexto social: “A gente tem que trazer os pais para falar do seu trabalho, para pedir parceria para o trabalho, na reunião dos pais tem que ter essa força. E no Conselho, a gente busca isso”. (Gestor 1)

E essa compreensão implica em buscar novas formas de se relacionar com os pais, de assegurar que os pais participem de fato dos problemas e atividades, para exercer a própria finalidade da escola:

A reunião de pais tem que ser uma coisa legal, que não reclamando da criança; na reunião o professor tem que falar do seu trabalho com a sala, com a criança... não reclamando do filho [...] (Gestor 1)

Eu acho que ajuda nosso trabalho em sala de aula. Eu acho que as crianças começam a ver a importância da escola, porque tem que entender que esse espaço é importante: eles não estão vindo aqui de alegres, pra nada, então quando a comunidade, a família, os pais participam, eu acho que eles sentem mais que isso aqui é importante porque o pai deles participa ou a mãe, enfim, cuidam disso aqui, então parece que desperta mais essa coisa de cidadão porque a escola é nossa, é de todo mundo, a gente tem que cuidar... então, eu vejo, nesse aspecto, que é importante e também quando os pais acompanham o desenvolvimento dos filhos, a gente vê isso em sala de aula, como as crianças ficam mais motivadas também [...] (Professor 1)

Essa concepção se articula a uma visão positiva da família, insistindo no valor que ela atribui à educação e na disposição que a família tem para participar da educação dos filhos:

Diferentemente do que muita gente pensa ou acredita, os pais são interessadíssimos no nível de aprendizagem dos filhos, na qualidade do ensino, pelo menos aqui, a gente vê nitidamente... eles querem que os filhos aprendam, que os filhos estejam bem, eles cobram, eles comparam com outras escolas [...] positivamente ou negativamente. (Gestor 2)

Porque a gente fala que a mãe não liga, mas toda mãe quer que seu filho melhore, afinal por que está na escola? Porque ainda é uma busca, apesar de a gente saber que a escola não garante mais emprego, que a gente tinha isso, mas hoje é mais uma busca, que a mãe acredita que vai estar melhor, melhor do que ficar sem estudar. (Gestor 1)

Dessa forma, adotam uma perspectiva para o trabalho do educador

articulado à participação dos pais e à parceria com a família:

A gente tem que fazer o nosso trabalho, não é pôr a culpa nas famílias; [...] se a família tem problemas, a gente vai ter que fazer o nosso trabalho... é deixar os pais entrarem, é participar nas discussões, nas reuniões de pais, é participar no Conselho... (Gestor 2)

A gente está numa comunidade onde esta realidade está presente: é droga correndo mais cedo! Qual é o nosso papel? [...] a gente vai ter que ajudar essas famílias a criar os filhos para que não sejam marginais. (Gestor 1)

Essa questão de achar que os pais são culpados, que eles têm que dar conta da defasagem da criança, isso que às vezes que eu penso que tem que mudar porque o pai espera que o professor faça isso e o papel é do professor ensinar... não é dos pais em casa... aqui você trabalha com os pais e proporciona o que a criança precisa [...] a gente está num bairro onde nós vamos ter que dar essas condições... (gestor 1)

Além disso, reafirmam o papel do professor como responsável pelo aprendizado do aluno, trabalhando para que efetivamente dominem os conhecimentos necessários.

E é isso que é falha na educação: a criança [...] chega na 4ª série e não aprendeu a escrever... são três anos na escola... a gente fica inconformada... o que está acontecendo na metodologia do professor? No nosso trabalho? E aqui é uma dificuldade do bairro... pode ser que em outra realidade não tenha tanto... mas a gente está no bairro e tem que resolver isso... tem que chegar na 4ª série escrevendo, interpretando, conhecendo[...] (Gestor 1)

Nosso papel é dar o ensino onde a criança talvez não seja assim... para que a criança venha para a escola e veja nela um lugar que ela goste... e trazer isso para as famílias, que elas podem vir, discutir, que possam participar de projetos, que possam vir falar, ter a liberdade de chegar no professor e conversar.. e não ser culpada de tudo [...] (Gestor 1)

[...] porque o meu filho estuda em escola pública; eu tenho três filhos e sei que eu não vou ter condições de pagar uma escola particular... então, a pública em que o meu filho estuda e que qualquer criança estuda tem de ser de qualidade... eu estudei em escola pública e por que não pode mudar? [...] por que tem que ficar nessa mesmice de achar que a gente tem que dar o mínimo? [...] a nossa criança tem o mesmo potencial da criança da escola particular, só que lá ela tem mais oportunidade: eles têm uma professora particular, um pai que acompanha, e quando esse pai não pode, ele paga uma professora, e os nossos não têm essas condições, eu não vejo diferença... os nossos têm a mesma capacidade que os outros, só que as oportunidades são diferentes [...] (Professor 2)

Os gestores e os docentes entendem que também o trabalho com a criança guarda relação com a perspectiva de diálogo com os pais e a comunidade. Essa relação se

estabelece em duas frentes: no tratamento dado à criança e no compromisso com a melhoria da qualidade de ensino, assim expressas:

Essa coisa de sempre estar brigando com a criança, tem que mudar isso [...] se na casa ela não é respeitada [...] que aqui (na escola) seja um ambiente diferente, que no momento que ela esteja aqui, tenha diálogo com ela, que ela seja ouvida, que ela esteja participando [...], que ela faça um trabalho que goste... não copiando texto da lousa [...] (Gestor 1)

[...] essa é a identidade que a gente busca... é o pai perceber que o filho vem pra aprender, mas tem outras atividades que vai ajudar muito na vida deles... eu sempre cobro dos alunos que eles têm que estar estudando... por isso, é importante trazer jogos, tornar aqui agradável, para que a criança não sinta vontade de estar só brincando e não estudando... porque a vida é muito competitiva [...] (Professor 2)

As ações voltadas para o estabelecimento de um diálogo com a comunidade decorrem de uma concepção que se assenta num ideal de transformação social, compreendendo a escola como um verdadeiro espaço de possibilidades.

Esse diálogo é intencionalmente buscado pela escola, que estabelece com as famílias uma relação de envolvimento por compreendê-las como parceiras essenciais no processo de formação das crianças, valorizando seu saber e insistindo no valor que atribuem à educação dos filhos.

A idéia de diálogo com a comunidade também guarda uma relação de respeito com as crianças e a busca da melhoria da qualidade do ensino oferecido a elas. Quanto mais a escola for significativa e agradável para a criança, mais se reforça a presença dos pais e da comunidade e, conseqüentemente, mais significado social a escola vai adquirindo naquele contexto.

A educação é vista como um processo amplo, que se dá não só na escola, e daí a importância da família e da relação da escola com a ela. Estimula-se o envolvimento dos pais no acompanhamento da aprendizagem das crianças, na compreensão do trabalho pedagógico e, também, na tomada de decisões na escola.

É o princípio da gestão democrática que norteia o trabalho com os alunos e leva à necessidade de reuniões com os professores e funcionários e de estabelecer parceria e

envolvimento com os pais, buscando-se a construção de um ator coletivo: “Aqui na escola também a gente faz assim... lida em grupo com as situações, trabalha conjuntamente [...] a gente faz junto e isso dá uma força para um trabalho num bairro que também é carente [...]”. (Gestor 2).

Neste trecho, há uma reafirmação do sentido da ação coletiva na escola como possibilidade efetiva de dar resposta às demandas atuais, fortalecendo a atuação de cada educador.

Para esses educadores toda a construção desse processo, dialógico e participativo, deve estar também alicerçada em atitudes essenciais, que têm o diálogo como elemento norteador:

A gente lida com a comunidade, com as famílias e com os profissionais numa perspectiva diferente de respeito, de ouvir, de falar, então isso dá um fôlego, uma energia... um oxigênio... quando dá aquela sensação de que a coisa não caminha [...] (Gestor 2)

A avaliação das concepções existentes nessa escola indica que a construção do diálogo na direção da comunidade está ligada a um princípio geral que norteia todo o trabalho internamente e em relação ao externo. São elementos filosóficos, sociológicos e políticos que estão na base da construção dessas concepções e que demonstram, sem dúvida, a importância desses temas para a formação de educadores e para a sua ação nas escolas.

Esse princípio, vinculado ao modelo de ser humano que se quer formar, é assim explicitado no texto do Projeto Político Pedagógico:

Estamos construindo uma prática que consolide os nossos objetivos e metas de formar um ser autônomo, através de uma gestão democrática com Conselhos de Classe com os alunos, possibilitando que os mesmos saibam como estão os seus processos de aprendizagem; recreios com opções de escolha das brincadeiras, projetos que busquem formação das crianças e investimento na formação continuada em serviço de todos os profissionais envolvidos. Deste modo, nesta Unidade, desde 2000, realizamos o planejamento participativo, ou seja, trabalhamos de forma democrática, envolvendo os funcionários, professores e pais nas discussões sobre o que será desenvolvido na escola. Sempre ouvimos, discutimos e tomamos as decisões coletivamente, pensando sempre na qualidade do ensino para as crianças. Para que estas reflexões aconteçam, semanalmente nos reunimos com os professores nas HTPC's e com os funcionários nos grupos de estudo, para realizar estudos teóricos, refletir sobre a prática pedagógica, trocar experiência entre os

demais professores e funcionários, tendo como objetivo a melhoria do ensino para as crianças.

Com os pais nos reunimos em reuniões bimestrais, palestras, Conselho de Escola e oficinas, tendo sempre como objetivo a parceria e o envolvimento dos pais na escola. (p-5-6)

Sob a égide da gestão democrática, a prática do diálogo com a comunidade se insere num processo amplo que busca, com atitudes e ações, construir um ator coletivo no plano interno e externo, favorecendo o envolvimento dos profissionais e das famílias com as atividades ligadas à aprendizagem das crianças e também com os processos de tomada de decisão na escola:

[...] então nós vamos fazer um trabalho, então toda a equipe já tem um projeto... nesse sentido a gente está na frente de outros lugares... por exemplo, criar momentos agradáveis para a criança a gente já fez... mas isso tinha que acontecer em todas as escolas... ficaria mais agradável... mas não dá trabalho... facilita... porque não fica só nas suas costas... é a escola inteira que sabe... ele é um problema da escola... todos nós vamos sentar e na HTPC alguém tem que me ajudar: o que nós vamos fazer com o aluno?... chamou o pai, o pai não veio, vamos acionar o Conselho Tutelar?! A direção sai, vai procurar o aluno, no caso de faltas... então não é um problema só meu... é algo que está na escola... o legal é que os problemas são da escola e os méritos também... é gostoso ver um pai elogiando, ou nós fazemos um trabalho, que foi cansativo, mas foi legal, a gente atingiu os objetivos... poucos são os trabalhos frustrantes... ao final de cada trabalho fervilham idéias para os próximos [...] (Professor 2)

O trecho acima demonstra como a construção de um projeto coletivo favorece a solução dos problemas cotidianos da escola e, dessa forma, é incorporado pelo professor como um projeto também seu, tornando significativo o seu fazer e transformando os espaços coletivos de reflexão em espaços de construção de novos saberes.

É esse processo que vai permitir à escola criar e recriar um conjunto de práticas consideradas necessárias para a efetivação do diálogo com a comunidade, as quais articulam-se entre si e compõem um ambiente que busca favorecer também a construção de uma escola de qualidade. São essas práticas que descrevemos nos próximos itens.



#### 4.2.1- A disponibilidade para ouvir e o estabelecimento de uma relação de confiança

A análise das características que permearam as primeiras relações da escola com a comunidade, neste bairro, esclarece alguns caminhos adotados pela primeira e considerados necessários para a construção do diálogo:

[...] é preciso lembrar que quando começamos [...] as famílias tratavam a gente como oposição, assim nós tivemos vários problemas, eram críticas, críticas e eles inclusive iam para a imprensa: ‘a merenda tá ruim, não tem fruta, não tem verdura’; eles não vinham falar com a gente, iam para a SEDUC, para a imprensa [...] e nós começamos a conversar... ao invés de ficarmos bravos, magoados, chamávamos uma reunião [...] era um processo de convencimento e, a partir disso, fomos ganhando a confiança [...] (Gestor 2)

Quando eu entrei, a escola já existia há dois anos e já tinham começado com esse trabalho. Porque parece que no início era extremamente difícil o trabalho com as famílias e administração, professor, escola... então, devagarinho, foi-se buscando atividades: “Dia das Mães”, “Dia dos Pais”, oficinas com a família, Dia das Crianças, Festa Junina, aproximando, para mostrar para eles... (Professor 3)

Assim, na experiência vivida pela escola, o diálogo começa com a disponibilidade para atender à comunidade, acatar e responder as suas dúvidas, reconhecendo e respeitando o seu ponto de vista.

[...] então eu fui deixando bem claro que aqui a gente estava para ouvir as pessoas, então, chegou a mãe, a gente atende [...] se tiver algum problema, a gente tenta resolver, acalmar a mãe [...] (Gestor 1)

[...] a gente está sempre disponível, sempre recebe os pais muito bem... seja o que for: uma reclamação, uma dúvida, a gente sempre faz questão de atender [...] eu acredito que um primeiro passo é esse... veio procurar, a gente atende [...] (Gestor 2)

[...] e os pais terem sempre a liberdade de vir conversar com a gente quando eles podem... assim, algum profissional da escola fica na minha sala para que eu possa conversar com o pai, se necessário, com a presença da direção ou coordenação, num lugar reservado, para que o pai tenha liberdade para explicar o que está acontecendo... o que ele precisa, como a escola pode ajudar [...] (Professor 2)

É bastante significativa a importância demonstrada pela escola em construir uma relação de confiança, compreendendo que isso demanda tempo, sendo essa uma ação que não se esgota, já que a escola tem cotidianamente que insistir na desconstrução de representações que a comunidade tem do “Estado”. Afinal uma educação estatal, inserida numa sociedade profundamente desigual e num Estado historicamente dominado por uma lógica de defesa de interesses particulares dos grupos econômicos dominantes, está eivada de

elementos daquilo que Cortella (2000) chama de “um projeto deliberado de exclusão e dominação social”. Assim, é uma ação na qual a escola tem insistido nesses últimos cinco anos e que a cada dia tem que ser confirmada e fortalecida.

A princípio parece que existe uma certa desconfiança da gente... então você tem que ganhar... mostrar muito o seu trabalho, ouvi-los... no começo, têm uma certa resistência, desconfiança... às vezes eu fico pensando que eles se acham inferiores, porque têm pouca escolaridade, então têm um receio da gente [...] (Professor 1)

#### **4.2.2- A necessidade de manter a comunidade informada**

Uma das características que me chamou a atenção na escola, durante as observações, foi o procedimento que utilizavam seus agentes para a socialização de informações. Por exemplo, na porta da sala da direção/coordenação há um pequeno cartaz de pregas que indica onde cada membro da equipe gestora está, quando se encontra fora da escola. Na sala dos professores, além de vários quadros de aviso, há também um calendário mensal, com a descrição das atividades do mês.

Essa atitude voltada para o público interno é também exercitada com o público externo, com o objetivo de informar as atividades para a comunidade. Assim, essa prática busca favorecer a possibilidade de intervenção e acompanhamento da dinâmica da escola pela comunidade. Em alguns trechos das entrevistas, essas intenções e experiências práticas são explicitadas:

A gente faz questão, em todas as reuniões, mesmo que sejam as pedagógicas, a gente faz uma fala antes; a gente chama de momento administrativo, dando aqueles recadinhos, ouvindo: ‘vocês têm alguma dúvida, alguma pergunta, alguma sugestão?’ (Gestor 2)

Cada funcionário novo que chega ou que sai, a gente faz questão de falar para os pais, de comunicar, de avisar (Gestor 2)

Outra coisa que a gente faz: tudo a gente comunica, mesmo que seja por bilhete, um cartaz... (Gestor 2)

[...] quando tem as reuniões de pais, a A (diretora) sempre chama lá, ela se mostra sempre aberta, conversa com os pais, faz uma apresentação geral do que vai ser tratado. (Professor 2)

A informação sobre os processos internos da escola é elemento fundamental para que a comunidade possa conhecer cada vez mais a instituição e dela se aproxime. Ter consciência disso e articular essa prática ao cotidiano da escola facilita a aproximação escola-comunidade.

Um episódio que reforça essa perspectiva foi a preparação da Festa das Crianças de 2004, que se transformou num grande aprendizado para a equipe.

Durante a Festa Junina, a escola organizou o concurso do Casalzinho Caipira; cada sala teve um casal concorrendo e o que conseguisse vender mais votos seria o eleito. O dinheiro arrecadado seria destinado à festa do Dia das Crianças. A arrecadação, no entanto, ficou abaixo das expectativas.

Na avaliação da Festa Junina e da estratégia do Casalzinho Caipira, a equipe da escola percebeu que não havia ficado claro para os pais que o dinheiro arrecadado seria reinvestido para as próprias crianças. Pela fala dos pais, concluiu-se que, caso soubessem da finalidade da arrecadação, o envolvimento e a própria arrecadação teriam sido maiores.

Ao relatar o episódio, a diretora e a vice apontavam a necessidade de esclarecer os objetivos das atividades. Fica evidente também, nesse episódio, o interesse e a disponibilidade das famílias em participar de eventos que revertam em benefício de seus próprios filhos.

#### **4.2.3- O lúdico, o festivo e o educativo na construção do diálogo**

Assim, há dois anos, a gente faz oficinas com os pais; a gente traz os pais para trabalhar junto com as crianças... (Gestor 1)

Nas festas, a gente tem trazido os pais para participar. (Gestor 1)

Quando a gente faz trabalho com os pais no Dia dos Pais, atividades de ginástica com os filhos, precisa ver como eles gostam... atividades onde vão os pais com os filhos, onde eles possam se curtir, conversar. (Gestor 1)

Quando tem oficinas, então a gente vem, tem trabalho com os pais e as crianças juntos, então a gente faz trabalhinho de dobraduras, de pintura, de teatrinho, fazemos bingos tanto para os pais como para as mães; festa do Dia das Mães, a

gente vem trabalhar, vem participar, vem representar peças das crianças, teatro, música. (Professor 3)

Depois de formado o Conselho, nós pensamos que era preciso dar atenção e formar a todos e começamos com as palestras [...] por exemplo, 'relações pais e filhos', de uma forma que ajudasse a eles, os filhos e a gente, conseqüentemente [...] (Gestor 2)

A partir dessa compreensão, a escola se propõe a criar novas fórmulas, ou reinventar antigas, que tornem o espaço escolar mais agradável aos pais e às mães que muitas vezes guardam apenas lembranças de fracassos escolares. Ao mesmo tempo, os educadores buscam criar espaços que possam propiciar momentos de lazer entre pais e filhos, ampliando as possibilidades de aproximação escola-comunidade e oferecendo momentos de esclarecimentos educativos, como as palestras.

Como é possível perceber, esses momentos podem também reforçar a ação pedagógica da escola: “Resolvemos fazer oficinas, e trazer os pais para eles fazerem e confeccionarem alguma coisa com seus filhos, para eles ali verem as dificuldades do filho, ver o nosso trabalho e ver onde a gente esbarra e como é [...]”. (Gestor 2)

Podem ser momentos ainda onde a família passa a enxergar a criança com outros olhares, descobrindo seus talentos em pequenas apresentações e atividades.

Tem algumas atividades que nós fazemos em reuniões de pais, a partir da obrigatoriedade de cantar o Hino, e aí partimos para apresentação de teatro... e nós começamos a apresentar em reuniões de pais, os pais vendo os filhos no palco e dando gargalhadas... pais extremamente contentes e orgulhosos do filho lá em cima... você não atinge os pais que trabalham, mas os que estão em casa sentiram a necessidade de vir aqui... fazemos oficinas no Dia das Mães e você percebe que quando não pode vir a mãe, vem o pai, e eles vão para as salas, então é uma atividade dos pais... tem a Festa Junina, os pais vêm... mas dessa oficina do Dia das Mães eu gosto muito... (Professor 2)

Nesses momentos informais, a escola e os professores podem conhecer elementos da vida do aluno e da comunidade que não viriam à tona em atividades mais formais e, ao mesmo tempo, é possível valorizar habilidades dos membros da família.

[...] esses momentos ajudam a aproximar a gente dos pais, eles conseguem ver que o professor não é algo assim tão diferente... às vezes, tem pai que tem medo de chegar perto da gente... e ali, ele vê que a gente também participa da escola... vai ali no pátio organizar, puxar banco, o pai vê a gente trabalhando, não fica aquele

professor só dentro da sala de aula... da mesma forma que a gente pede a participação deles, a gente coloca a mão na massa... eles chegam aí, vêem a diretora puxando banco, organizando, servindo lanche para os pais, cumprimentando... “oi, oi, esse aqui é meu pai, minha mãe” e vêm, pára a gente, apresenta a família, esse momento é importante... porque quem não gosta de ser tratado bem?... esse momento é legal... a gente começa a perceber como a gente é importante na vida deles... e o pai também percebe isso... ‘olha, professora está aí tão próxima, trata bem meu filho, não tem nenhuma barreira que separe, está andando no meio da gente, está servindo, está conversando, ela vai para sala de aula faz o trabalho dela’ ... então ele tem um respeito maior... isso ajuda tudo que você pede... eu vou fazer uma atividade de Educação Artística, os pais que podem, porque nem todos podem, vêm na reunião de pais elogia a atividade... aí eu explico o objetivo da atividade... e ele diz que a criança não larga a atividade que fez, o desenho, que a criança quis guardar... então eu acho que esse é o reconhecimento, essa é a identidade que a gente busca. (Professor 2)

#### **4.2.4- A presença e a participação da família nas atividades escolares**

A busca do diálogo também implica na possibilidade de as famílias participarem efetivamente do que ocorre na escola, na sala de aula, nas atividades que envolvem a confecção de materiais, em projetos especiais que a escola propõe:

[...] a gente tenta fazer um trabalho que os pais venham nos ajudar... no projeto de literatura infantil os pais estão aqui, estão nos ajudando... a profª A sempre pede ajuda para os pais, e a gente incentiva essa postura, apesar de haver professor que acham que os pais não devem estar aqui dentro da escola. (Gestor 3)

Sua presença na escola, participando das diferentes atividades, é condição necessária para que a família conheça o trabalho ali desenvolvido e passe a valorizá-lo:

a família quer ouvir, vai ouvir... precisa ir na tua porta, vai ter que ir... é importante que todos assistam uma aula, vai assistir... vai acompanhar o passeio, sim, vai acompanhar porque só assim vai saber... (Gestor 2)

A utilização do espaço da escola por segmentos da comunidade também faz parte dessa prática. Esse processo envolve um constante diálogo, buscando diminuir tensões e atritos, educando para o uso compartilhado de espaços e de móveis:

a gente tem que estar conversando sempre... conversa com a comunidade para que não deixe as crianças da catequese riscar a carteira, para manter os banheiros limpos... mas a gente tem que dividir espaço. (Gestor 3)

A presença dos pais na escola também possibilita novas aprendizagens tanto para a família como para os agentes educativos. Do ponto de vista da família, abre-se a oportunidade de descobrir novas formas de relacionamento com os filhos, novas maneiras de educá-los e de poder observar suas atitudes fora do ambiente familiar. Para os agentes

educativos, implica num exercício de tornar públicas ações que normalmente são compreendidas como privadas.

#### **4.2.5- A aceitação de avaliações e críticas oriundas das famílias**

Para a escola, embora seja um processo difícil, a construção do diálogo passa por aprender a aceitar avaliações e críticas das famílias, buscando formas de respeitá-las, e incorporá-las para a melhoria da ação da escola.

[...] e essa questão de quando eles colocam questões como faltas da professora, problemas com tarefas, a gente registra, fala com a professora, faz devolutiva para a família, a gente chama-a e coloca o professor e família para conversar... junto com alguém da gestão [...] e isso a gente pede aos professores que tenham essa sensibilidade à crítica... é a mesma crítica que fazemos à organização da educação... só que eles fazem a nós... porque estamos mais próximos... e essa discussão a gente faz na HTPC, para entender que a crítica não é ao professor, é também ao sistema... e é preciso refletir sobre isso... temos culpa, mas também somos vítimas... como transformar essa angústia dos pais em uma ação que fortaleça a nossa ação também?... por exemplo, às vezes não tem lápis, a criança não tem e a escola também não tem e nós não mentimos, explicamos para os pais [...] (Gestor 2)

Refletir sobre a crítica torna-se então um momento de aprendizagem do grupo. É importante também distinguir quando as críticas são dirigidas à ação da escola, ou quando são feitas a elementos do sistema, permitindo perceber então possibilidades de ação comum entre membros da escola e da comunidade.

Acatar e reconhecer a crítica é também um processo que fortalece uma atitude diferenciada da comunidade, é um processo de formação dos próprios sujeitos da comunidade: “[...] a família, a gente percebe, tem melhorado... a princípio era muita desconfiança, agora, a crítica já vem mais ao nível da colaboração [...]”. (Gestor 2)

E para fortalecer essa relação, a escola mantém processos institucionais de avaliação do seu trabalho, envolvendo alunos e famílias: “[...] a gente sempre faz avaliações com os alunos, em relação à escola, ao ensino... faz com as famílias, a gente manda para casa, já que a maioria das famílias não pode vir aqui sempre [...]”. (Gestor 2)

#### 4.2.6- A revisão dos (pré) conceitos sobre a criança, a família e a comunidade

Para se construir o diálogo é necessário que se revejam posicionamentos, em relação às famílias, nascidos de visões estereotipadas acerca daquele grupo social:

Porque quando nós iniciamos, assim como eu disse que as famílias tinham uma certa desconfiança, um certo receio da gente, os funcionários e os professores também tinham essa visão em relação à família: então aquela questão de que o pai e a mãe não estão nem aí pra nada [...] enfim, tinha essa visão, como ainda existem algumas coisas nesse sentido [...] então, as coisas foram acontecendo junto: a família participando, a gente convencendo a família, conquistando a família, conquistando o funcionário... muitas vezes dizendo que ia participar e o funcionário “bicudo”, e o professor também: “você está dando mais valor para a família do que para nós” e a gente respondia : ‘não, nós estamos valorizando os dois, pois valorizando a família, nós estamos valorizando vocês’ [...] mas, hoje em dia, a resistência não é tão grande [...] (Gestor 2)

Assim, reconhecer os limites dos alunos e das famílias, compreender esses limites numa perspectiva social, pode contribuir efetivamente para redimensionar os procedimentos internos da escola, diminuindo atritos com os alunos e seus pais e favorecendo o diálogo.

[...] eu acho que já melhorou muito [...] a gente está num bairro onde as dificuldades são muito grandes... então, às vezes, a gente tinha muitas discussões em torno da lição de casa [...] que os pais não ajudavam na lição de casa [...] hoje, a gente já sabe, apesar de que alguns colegas acham que têm que cobrar dos pais, das crianças, que as condições deles são diferentes [...] a gente sabe que eles não têm material para pesquisa em casa, não têm disponibilizados os livros [...] a gente tem que proporcionar isto aqui dentro [...] você vai mandar para casa coisas que ela vai revisar o que ela já fez aqui [...] não exigir que o pai vai ensinar porque a gente tem muitos pais que não têm condições para isso. (Gestor 1)

Essa compreensão mais ampla da criança e da família contribui para reduzir a culpa dos pais e permite à escola tornar mais claro seu papel, no trabalho cotidiano com as crianças:

[...] a gente achava que pai tem que ficar longe da escola; que mãe é culpada pela ação da criança... eu acho que a gente conseguiu trazer para o grupo (não 100%, por que tem gente que continua com essa visão) mas que a criança, ela tem problemas, mas que aqui na escola a gente pode fazer um trabalho com ela... essa coisa que a gente vai ter que construir a escola com a comunidade a gente já conseguiu. (Gestor 1)

[...] por exemplo, uma criança que veio com um caderno imundo, num primeiro momento você fala: ‘Meu Deus, isso não tem condição... como vou trabalhar com essa criança?!’ [...] Aí, se você for ver, a gente discute aqui na escola que todo mundo conhece a família: não tem uma mesa para escrever... onde ela vai escrever?! No chão... dorme todo mundo num cômodo só... então, quando você entende essa realidade fica mais fácil você lidar, você trabalhar... porque você está entendendo melhor o porquê disso ou daquilo, então fica mais fácil você conhecer a família ... com certeza é bem melhor... (Professor 3)

#### 4.2.7- O Planejamento Participativo como instrumento de gestão democrática

Na busca de um instrumento que favorecesse o processo de decisão coletiva, a escola adotou, desde 2000, por sugestão da coordenadora pedagógica da escola e da vice-diretora que vivenciaram essa metodologia no movimento sindical, uma proposta de planejamento participativo, baseado no PES (Planejamento Estratégico Situacional).

Eu acho complicada essa história de pedir para os pais executarem nossas idéias... então a gente planeja e ele vem e faz o projeto... não, ele tem que estar discutindo... que é um pouco o que a gente está tentando fazer com o planejamento participativo (Gestor 1)

Nós temos sonhos, e o planejamento participativo ajuda muito, nós temos sonhos. (Professor 2)

O método foi desenvolvido para ambientes governamentais/políticos onde o sujeito do planejamento está compreendido no objeto planejado, quando vários atores participam do planejamento e cada um tem sua própria perspectiva levando a diferentes explicações para uma mesma realidade.

O planejamento participativo, ao utilizar técnicas de visualização móvel favorece a participação e a contribuição de todos, já que possibilita a socialização, o registro das idéias e a composição coletiva do plano de trabalho. Essa metodologia é trabalhada na escola a partir das questões: a) Qual é a escola que temos? b) Que escola queremos? Quais são as ações necessárias para termos a escola que queremos?

A análise dos registros dos planejamentos participativos desde 2000, permite observar como a escola vem buscando a relação com a comunidade no decorrer do tempo.

Como a gente tem o planejamento participativo, o trabalho com as famílias é um dos itens que permanece a todo ano no planejamento [...] e como ele está no planejamento participativo, como ele é um item, a gente coloca como um tema a ser estudado [...] embora os temas envolvendo a família não são temas diretamente, não... são fatos que acontecem, que envolvem a aprendizagem da criança e que entra a questão da participação da família, ou um fato que acontece e ele é discutido [...] (Gestor 2)

Quando se observam esses registros, verifica-se que, no ano de 2000, a referência ao trabalho externo aparecia com o propósito de organizar o Conselho de Escola, entendido como uma comissão para reivindicar direitos da escola. Mas, na questão que



analisava a escola, já aparecia a idéia de “pais pouco responsáveis”, e a necessidade de “pais participantes, e de uma escola integrada com a família e a comunidade”.

Já na avaliação do planejamento de 2000, o trabalho externo, com o Conselho formalmente constituído, se apresenta ainda como uma das ações principais, porém, assim descrita: “organizar um trabalho mais efetivo com pais e comunidade”. Propunha-se então: 1) viabilizar a abertura de uma classe de combate ao analfabetismo; 2) levantar temas de interesse para palestras; 3) pensar formas de incentivar a participação dos pais.

No planejamento de 2001, permanece a questão dos pais pouco responsáveis e uma das ações principais que se coloca é: “realizar trabalho com as famílias”, promovendo palestras, conversas e atendimento individual e reuniões de pais. Na avaliação são apontados alguns avanços como o aumento da frequência dos pais às reuniões, mas também a necessidade de repensar a ação. No ano seguinte, a proposta permanece no planejamento, no entanto, além do trabalho com as famílias, aparece também a tarefa de construir uma parceria com a Associação de Moradores.

Em 2003, o envolvimento com as famílias é mantido como uma das ações principais e é traduzido na realização de palestras sobre temas específicos e em reuniões bimestrais. Na avaliação do planejamento desse ano, ainda com uma pequena participação das famílias, registra-se a necessidade de criar atrativos para as atividades com os pais dos alunos e de envolvê-los no planejamento participativo. Há indicação de que a realização de uma oficina foi positiva e ressalta-se a realização de um bingo para comemorar o Dia dos Pais.

No planejamento de 2004, a ação externa aparece descrita assim: “intensificar o trabalho com as famílias e comunidade, através de parcerias com as Universidades, Secretarias, Associações e demais organizações”, traduzida em palestras, cursos em parceria com estagiários da UNESP para os alunos e comunidade, oficinas para as

famílias e as crianças e campeonatos entre os alunos. A greve<sup>29</sup>, ocorrida no primeiro semestre, prejudicou parte dessas propostas. Nesse ano, os educadores decidiram convidar os pais do Conselho de Escola para participarem do planejamento, como forma de envolvê-los mais na organização do trabalho da escola. Somente uma das mães pôde comparecer, já que os outros membros estavam trabalhando no horário das reuniões.

O planejamento participativo tem se mostrado um instrumento importante para a construção da tomada de decisão coletiva entre os elementos da escola:

[...] e com o planejamento participativo que a S. (coordenadora pedagógica da escola) e a L. (vice-diretora) trouxeram, acabou ajudando muito a discutir com as pessoas, ter ações, você ter metas, e tirar um pouco das costas do diretor e do orientador de que tudo a gente tem que fazer, tudo; com esse trabalho, desenvolvido aqui, a gente tem aprendido muito. (Gestor 1)

No entanto, os educadores reconhecem que ele ainda se mostra insuficiente para garantir uma efetiva participação das famílias e da comunidade na tomada de decisão:

[...] a gente tem pensado bastante sobre essa participação, inclusive nos planejamentos mesmo, os pais participarem desses planejamentos, nas avaliações, se bem que eles não têm correspondido, não têm vindo, a participação tem ficado reduzida, sempre os mesmos... mas, também, a gente entende, essa questão de horário, de disponibilidade [...] e nós vamos ter que rever até horários, porque a gente faz planejamento e avaliação de acordo com a nossa possibilidade, dentro do nosso horário de trabalho, não sei... eu acredito que nós vamos ter que repensar porque se aquelas famílias que estão diretamente envolvidas estão trabalhando nesse horário, e elas têm outro horário para participar nós vamos ter que pensar, rever, acho que nós vamos ter que amadurecer o suficiente para convencer os nossos funcionários de que vai se fazer necessário mudar talvez a nossa rotina, a nossa organização [...] nós vamos buscar alternativas... (Gestor 2)

#### **4.2.8- O cuidado com a formação dos agentes educacionais**

Já no texto do Projeto Político Pedagógico, os educadores anunciam a necessidade de cuidar da formação dos diferentes profissionais envolvidos no trabalho escolar:

Para que estas reflexões e discussões aconteçam, semanalmente nos reunimos com os professores, nas HTPCs, e com os funcionários, nos grupos de estudo, para realizar estudos teóricos, refletir sobre a prática pedagógica, trocar experiência entre os demais professores e funcionários, tendo como objetivo a melhoria do ensino para as crianças. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p. 5)

---

<sup>29</sup> Greve dos Servidores Municipais.

Assim, a tarefa de formar seus agentes é estabelecida como um dos objetivos do trabalho da escola: “[...] proporcionar uma formação continuada em serviço aos profissionais visando coerência entre teoria e prática, bem como, a qualidade do ensino”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p. 6).

Para esses educadores, a busca de diálogo com a comunidade implica num processo permanente e geral de formação contínua em serviço: “Mas é uma formação de todos os envolvidos... assim como nós temos que ter paciência com a família, e trazê-la de volta, com os funcionários e professor também”. (Gestor 2)

Dessa forma, as HTPC's previstas na jornada do professor tornam-se efetivamente espaços de formação continuada e de reflexão sobre as formas de envolvimento com as famílias:

[...] da questão de envolver os pais, a gente sempre conversa na HTPC, assim para preparar a reunião de pais, de fazer dinâmicas com os pais... de tornar aquela reunião agradável e das discussões em torno da abertura do portão ou do seu fechamento, se era para pôr a comunidade para fora, então a gente sempre discutiu (Gestor 1)

Mas a necessidade de envolver todos os agentes nesse processo fez com que novos espaços de formação fossem constituídos. Desde agosto de 2002, formou-se um grupo de estudo específico para os funcionários. Essa atividade consiste em encontros semanais de trinta a quarenta e cinco minutos, dentro do horário de trabalho, e se preciso for, o grupo cede parte de seu horário de almoço. A vice-diretora coordena o trabalho, assim relatado no Congresso Municipal de Educação de Presidente Prudente, no ano de 2004<sup>30</sup>:

Os encontros têm uma pauta pré-estabelecida que consta basicamente de informes gerais e estudo. No ano de 2002, o grupo estudou o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em 2003, iniciamos um estudo em torno das diferentes concepções de criança, a fim de definirmos qual é a concepção do grupo. E em 2004, assessorados pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Presidente Prudente, estudamos o Estatuto do Servidor. Os temas são elencados de acordo com

---

<sup>30</sup> O Congresso Municipal de Educação, promovido e organizado pela SEDUC, é um evento anual que ocorre desde 1998. Há palestras e momentos de relatos de experiências dos trabalhos das escolas. A participação é aberta a educadores da Rede Municipal de Presidente Prudente e de outras redes.

a necessidade do grupo no momento. A partir desse trabalho foi possível envolver os funcionários nos projetos da Unidade, tais como: Recreio Divertido, Arborização, Estudo do Bairro, Passeios, etc, havendo um maior entrosamento dos funcionários na dinâmica da Instituição Escolar e conseqüentemente com as famílias e os alunos. Atualmente os funcionários sentem-se não somente integrantes do grupo de apoio, mas também parte significativa do processo pedagógico, ou seja, educadores de fato.

Além dessas iniciativas, os momentos de planejamento e replanejamento tornam-se também espaços de formação em torno da questão família-comunidade:

Como a gente tem o planejamento participativo, o trabalho com as famílias é um dos itens que permanece a todo ano no planejamento [...] e como ele está no planejamento participativo, como ele é um item, a gente coloca como um tema a ser estudado [...] embora os temas envolvendo a família não sejam temas diretamente, não... são fatos que acontecem, que envolvem a aprendizagem da criança e que entra a questão da participação da família, ou um fato que acontece e ele é discutido [...] (Gestor 2)

Nesses espaços busca-se construir um processo que una a teoria à prática, em que a prática, isto é, a realidade da escola seja o ponto de partida e de chegada, tendo como base uma concepção educacional assumida pelos agentes:

Acho que é importante pensar, organizar situações que façam com que o professor consiga se sentir e se ver parte da comunidade, colocando na posição do outro, na situação do outro, a gente sempre faz isso... imagina se fosse o seu filho... tanto que nós temos filhos de vários professores e funcionários [...] é um exercício que a gente sempre faz de se colocar no lugar do outro e levar a discussão... (Gestor 2)

Sei lá... Não sei se vou explicar direito. A gente tinha necessidade de que os pais participassem, então a gente foi se colocando no lugar deles: como fazer para eles sentirem vontade de vir aqui na escola? O que a gente acharia de interessante? Aí nós começamos essa coisa de estar fazendo oficinas... acho que é uma coisa interessante: você faz uma atividade artística conta ou ouve uma história... nós pensamos o que nós, como usuários, acharíamos interessante... e aí foi indo... é coisa de tentativa e erro... fomos tentando... outras coisas que nós já tínhamos visto em outras escolas que deu certo... copiar também o que está dando certo... porque a gente fica só em grupo e não consegue achar possibilidades, então você tem que ouvir outras pessoas, aproveitar outras experiências... e ir tentando... (Professor 1)

E a escola vai se tornando então um local de formação:

Ah! É em conjunto... é todo mundo... tanto nas HTPC's, como nas reuniões de planejamento participativo no início do ano, como nas avaliações do meio ano, a gente vê o que deu certo, continua, o que não deu a gente renova... fim de ano...somos nós mesmos... tem o HTPC geral que são todos os professores juntos, uma vez ao mês; fora isso tem o HTPC tanto o da manhã quanto o da tarde, com orientadora, diretora, vice e todo mundo trocando idéias, e cada um dá um palpite, e todo mundo pensando junto [...] (Professor 3)

[...] é o que eu vejo também aqui na HTPC... tem gente que fala que não faz nada na HTPC... eu faço muito... porque a gente estuda... a HTPC realmente acontece... a gente até evita faltar, porque se a gente não vem na HTPC se sente totalmente perdida... esse momento é muito sério... tem gente que reclama que tem muita teoria, tem que estudar... mas como fazer minha prática se eu não tenho teoria?!

Mas a gente sempre faz assim, se vamos trabalhar alguma coisa de matemática vamos trabalhar o texto, mas vamos já levantar as atividades pra trabalhar em sala... isso é legal... acho que isso é que é interessante... isso nós já conseguimos fazer... a L. tem isso [...] (Professor 2)

Todo dia a gente aprende, na vida, mas aqui eu acho que eu aprendi, aprendo de um modo geral. (Professor 3)

Para a configuração desse processo, a postura clara, decidida e definida da equipe de gestão escolar torna-se elemento fundamental na construção de uma concepção de ação na escola:

Como nós enquanto gestores, estamos convencidos de que a família não atrapalha, de que a família é um parceiro essencial, que a família só não é esclarecida [...] nós começamos também a fazer esse trabalho... às vezes no embate [...] mas a gente foi incluindo essa discussão nas reuniões de funcionários, com os professores na HTPC (Gestor 2)

#### **4.2.9- A ação direcionada às famílias**

O trabalho com as famílias dos alunos é parte do trabalho pedagógico da escola e está assinalado no Projeto Político Pedagógico como um plano de trabalho específico. Nesse texto, os educadores reafirmam a sua compreensão sobre o papel da escola em relação à família:

Com relação à família, acreditamos que nesta, a criança recebe as primeiras influências de sua cultura. Assim, o direito de crescer no seio de sua família e, mais do que isso, à estabilidade do vínculo dentro desse grupo são direitos indiscutíveis de todas as gerações. Deste modo cabe à comunidade e ao Estado, respeitar e apoiar o fortalecimento da família, a fim de que esta possa cumprir suas funções. Cabe à escola entender que não existe uma configuração familiar ideal (pai, mãe e filhos), mas sim, formações diferenciadas, cujas características dependem do contexto histórico e social, da herança, da fase da vida e flexibilidade de seus membros. Ainda que não seja perfeita, a família é fundamental para a maioria das pessoas. (p. 35)

As perspectivas de fortalecimento das famílias e de acolhimento da diferença, ambas na direção da valorização do indivíduo, colocam-se como fundamento do trabalho com a comunidade.

Nessa concepção, os autores do Projeto Político Pedagógico da escola propõem os objetivos a serem atingidos no trabalho com as famílias:

- Respeitar as famílias, nas suas crenças e valores;
- Procurar compreender a problemática familiar existente hoje e evitar julgamentos baseados em preconceitos científicos, moralistas ou pessoais;

- Compreender a família no contexto social em que vive, olhar os arranjos familiares sem refutá-los;
- Envolver os pais na vida escolar dos filhos, visando à qualidade de ensino às crianças;
- Possibilitar à família uma participação ativa na escola, visando à integração escola-família;
- Possibilitar o uso da escola pelas famílias, comunidade, nos finais de semanas; (p. 35)

Os autores apresentam ainda as atividades/estratégias a serem utilizadas

nesse trabalho:

- Reuniões dos professores com as famílias, para apresentação do trabalho que será desenvolvido no ano;
- Reuniões bimestrais dos professores com as famílias com o objetivo de informar e discutir as avaliações do processo de aprendizagem das crianças;
- Reuniões das famílias com a direção e orientação para tratar de assuntos gerais, como: problemas surgidos na unidade, regras da escola, etc.;
- Encontros das famílias com especialistas, com o objetivo de discutir e informar os pais sobre assuntos de interesse comum como: limites, drogas, etc.;
- Oficinas com o objetivo de trabalhar com os pais o que está sendo ensinado, trabalhado com as crianças, visando dar suporte para que estes auxiliem seus filhos em casa, com: literatura infantil, dobraduras, jogos;
- Participações em eventos comemorativos como: dia das mães, dos pais, festa junina, etc.;
- Envolver os pais no conselho de escola e nos projetos gerais da unidade;
- Conversas individuais entre família/professor, família/direção, visando um atendimento mais individualizado à família ou à criança, sobre problemas específicos;
- Autorização para que funcione na escola nos finais de semana: missas, catequese, ensaios de danças, reuniões de associação de bairro, atendimentos de projetos sociais, campanhas, etc; (p.36)

Dessa forma, o trabalho com as famílias foi transformado em projeto, o que permite enxergá-lo como objeto de análise e reflexão, favorecendo o acúmulo de conhecimento sobre ele. Essa intencionalidade assumida num documento, que normalmente é visto apenas como uma peça burocrática, reafirma a disposição da escola em fortalecer os consensos construídos, valorizando-os como parte de sua caminhada, assim como em re-significar o Projeto Político Pedagógico como um instrumento efetivo de gestão da escola.

Os momentos de encontro com as famílias tornam-se parte da ação educativa da escola e do processo de reflexão coletiva: “[...] da questão de envolver os pais, a gente sempre conversa na HTPC, assim para preparar a reunião de pais, de fazer dinâmicas com os pais... de tornar aquela reunião agradável”. (Gestor 1)

#### 4.2.10- A contínua construção e o fortalecimento do Conselho de Escola.

Os artigos 18, 21 e 26 do Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente (1999) descrevem o papel do Conselho de Escola e sua composição:

Art. 18 O Conselho de Escola, articulado ao núcleo de direção, constitui-se num colegiado, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

[...]

Art. 21 O Conselho de Escola terá natureza deliberativa, cabendo-lhe estabelecer diretrizes e critérios gerais relativos à ação, organização, funcionamento e relacionamento da escola com a comunidade, compatíveis com as orientações e diretrizes da Política educacional da Secretaria Municipal de Educação, participando e se responsabilizando social e coletivamente pela implementação de suas deliberações.

[...]

Art. 26 O Conselho de Escola será composto pelos representantes eleitos na seguinte proporcionalidade:

- a) 20% equipe docente: professores em exercício na Unidade Escolar;
- b) 10% Equipe Técnica: vice-diretor e orientador pedagógico
- c) 20% equipe de Apoio da Ação Educativa: secretário de escola, escriturários, inspetores de alunos, auxiliares de desenvolvimento infantil, serviços gerais, vigia, merendeiras;
- d) 20% discentes: alunos a partir do 3º ano do Ensino Fundamental e alunos de quaisquer termos da suplência;
- e) 20% pais ou responsáveis pelos alunos da escola;
- f) 10% membros da comunidade que desejarem prestar serviço à unidade escolar.

Parágrafo único: Nas EMEI's a paridade se dará entre pais/comunidade e Equipe Escolar.

Assim, no conjunto de elementos que compõem o sistema democrático, o Conselho de Escola é pensado como um importante espaço-tempo de decisão coletiva em torno da escola que se pretende construir. No Conselho estão representados os segmentos que compõem a escola, prevendo inclusive a participação dos alunos de 4ª série.

Na dinâmica de trabalho desenvolvida pela escola, o Conselho de Escola vem recebendo uma atenção especial, buscando-se sua construção e fortalecimento como um outro elemento da aproximação escola-família:

[...] a princípio a gente precisava formar um Conselho de Escola... então, o trabalho com famílias lá, ele surge num item como a formação do Conselho de Escola... e a gente não queria formar um Conselho de Escola de qualquer jeito, de qualquer forma... então nós precisávamos orientar as famílias, [...] fazer reuniões com as famílias ... para que as famílias participassem realmente de fato e conscientes do que elas estavam participando... então foi isso o que nós fizemos [...] a gente poderia simplesmente implantar, como a gente poderia discutir... nós optamos por discutir, por conscientizar, conversar com as famílias... então ele já foi criado de uma forma legal, participativa, informativa, nós fomos informando... num primeiro momento você tem que informar, para depois ir cobrando, ir inserindo nessa

participação... então nós informamos... as pessoas que vieram, vieram legal, bem conscientes, tanto que as pessoas que até hoje, mesmo não sendo mais do Conselho, porque a gente busca estar sempre renovando, essas pessoas vêm como ouvintes, vêm participar até hoje... tem o caso de uma mãe que diante do fato de outros pleitearem, ela cedeu a vaga, mas participa como ouvinte... então o primeiro momento foi assim [...] (Gestor 2)

O processo de composição do Conselho de Escola, portanto, vem sendo compreendido como um momento importante da relação escola-comunidade quando a escola exerce uma tarefa educativa de formação para a participação.

A equipe tem procurado aprimorar as estratégias para essas reuniões, com vistas a possibilitar que o Conselho amplie sua representatividade, incentivando os representantes a conversarem com seus pares previamente. Uma dessas estratégias foi publicar a pauta das reuniões com antecedência:

Claro que a gente vai aprendendo... prova disso é que fazíamos o Conselho de Escola e nunca deixamos um cartaz lá fora pedindo sugestões porque os pais que estão no Conselho representam outros pais [...] e os outros pais precisam ser ouvidos porque esses pais não têm como ouvir cada pai em particular... então, nós deixamos ali um cartaz com a pauta e pedindo sugestões para que as pessoas que te representam coloquem na reunião... mesma coisa com funcionários, com professores [...] (Gestor 2)

Há em todas essas atitudes uma perspectiva de repartir o poder com os pais, os alunos e os membros da equipe escolar (“empowerment”). No entanto, é importante reafirmar que, na compreensão expressa pela escola, a composição do Conselho de Escola e o seu fortalecimento precisam estar articulados a outras ações que buscam a comunidade:

Depois de formado o Conselho nós pensamos que era preciso dar atenção e formar a todos e começamos com palestras... então vamos oferecer palestras, por exemplo “Relação pais e filhos”, de uma forma que ajudasse eles, os filhos e a gente, conseqüentemente... por exemplo, aqui no bairro tem um problema que nos aflige que é a questão das drogas, então vamos informar, discutir... mas a gente está percebendo, com o tempo, que as palestras não estão dando conta... não que a gente tenha que desistir das palestras (nesses dias houve uma palestra sobre sexualidade infantil que foi muito boa)... então a coisa foi avançando... resolvemos fazer oficinas e trazer os pais para eles fazerem e confeccionarem alguma coisa com seus filhos, para eles ali verem as dificuldades do filho, e ver o nosso trabalho e ver onde a gente esbarra e como que é... e eles têm vindo e correspondido... tem sido super legal... (Gestor 2)

[...] a gente procura fazer alguns eventos para estar chamando para participar do Conselho de Escola, quando vem assim palestra para eles participarem, quando tem festa, nós chamamos a mãe representante para nos ajudar e também para ir a passeios, e algumas discussões que precisam da opinião dos pais e oficinas que têm a participação dos pais e das crianças e nas reuniões de pais são bem dinâmicas, a



gente evita falar de cada criança, do aluno que a gente acha problemático, a gente trabalha alguma coisa para discussão em sala de aula. (Professor 1)

Esse trabalho de formação vem, aos poucos, dando frutos, como mostra o fato de as famílias irem assumindo mais tarefas no Conselho:

[...] nós formamos o Conselho de Escola, com toda aquela dificuldade da parte legal, e a princípio quem desempenhava a função de presidente, vice, secretária era a gente da escola... só quando tinha necessidade e a gente dizia “agora tem que ser um pai, diretor financeiro tem ser pai”... é que alguém assumia, ainda com certo melindre... agora eles já assumem, por exemplo, a secretária agora é uma pessoa da comunidade e ela que se dispôs [...] (Gestor 2)

A análise do processo vivido pela escola indica a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre que circunstâncias podem efetivamente transformar o Conselho de Escola num órgão de gestão coletiva.

#### **4.2.11- A busca de um ensino de qualidade e o desenvolvimento da emancipação e autonomia do aluno.**

A busca do diálogo com a comunidade, embasada numa concepção de gestão democrática da educação, está articulada ao perfil de aluno que se quer formar:

Estamos construindo uma prática que consolide os nossos objetivos e metas de formar um ser autônomo, através de uma gestão democrática com Conselhos de Classe com os alunos, possibilitando que os mesmos saibam como estão os seus processos de aprendizagem; recreios com opções de escolha das brincadeiras, projetos que busquem formação das crianças [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p.5)

Assim, um elemento impulsionador para o estabelecimento do diálogo com a família e a comunidade é o desejo de formar um aluno autônomo. Para formar esse aluno autônomo é necessário, do ponto de vista dos agentes educativos, que os pais participem da escola, se envolvendo no processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos bem como na tomada de decisões na escola:

Tendo como meta a formação de pessoas autônomas, nesta unidade temos como objetivos realizar um trabalho de parceria com as famílias, visando o envolvimento dos pais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e nas decisões tomadas na escola, proporcionar uma formação continuada em serviço aos profissionais visando coerência entre teoria e prática, bem como a qualidade do ensino. Queremos uma escola que proporcione, através de projetos, experiências significativas, diversificadas, desafiadoras e lúdicas ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança. (ibidem, p.6)

Essa forma de conceber a construção de crianças autônomas também se articula a uma concepção de conhecimento escolar e da relação desse conhecimento com a vida:

Então o nosso papel é esse, de melhorar o conhecimento da criança, de ampliar, dela ser autônoma dentro da escola, porque hoje em dia não é só aprender algum conteúdo; mas depois interpretar isso na vida; (Gestor 1)

[...] nós concentramos que o nosso papel é tentar dar às crianças o máximo de informações, de conhecimentos... a gente nunca está pensando no mínimo...nas nossas reuniões a gente sempre quer mais... mas acho que é isso que eu gosto de trabalhar aqui... (Professor 2)

Os pais são vistos então como detentores de um conhecimento específico e necessário que, articulado à escola, faz parte da formação necessária da criança:

A gente tem que saber o que as crianças precisam aprender, o que está precisando esse bairro e os pais vão saber que fazem parte dessa educação, que se eles estivessem participando [...] e vendo o filho, não fazendo a parte pedagógica [...] mas eles podem vir ajudar, discutir o que querem para os filhos quanto à educação; (Gestor 1)

E essa perspectiva é reafirmada na busca de um novo modelo de trabalho, a partir de projetos, que permita integrar o conhecimento da escola ao externo à escola:

[...] Também o projeto (trabalho com projetos) que a gente está trabalhando é isso: porque hoje o professor traz o conhecimento, traz o livro didático, mas e a criança o que ela está trazendo? O que ela está precisando aprender? Será que o que o professor está ensinando a criança está vivendo lá na rua... e é isso que estamos tentando resgatar com a idéia dos projetos [...] porque quando faz projetos você vai ouvir a criança, ela vai trazer o que ela sabe, ela vai pesquisar o que ele está querendo saber e aí você começa a trabalhar o conhecimento da criança também... (Gestor 1)

[...] então, se tem uma dificuldade de atingir esse aluno, então por isso nós temos proposta de montar os projetos, de montar o reforço... a gente luta pra conseguir uma coisa, mas então a gente está tentando atingir nas bases, é difícil mas esse é um pensamento comum na escola... pena que às vezes muda muito o grupo... então você tem um grupo novo, vai convencendo aquelas com depoimentos, vai mostrando material, que isso pode acontecer... só que também é legal porque você tem novidades, encontra pessoas que trabalharam em outros lugares.... na família, minha mãe fica irritada porque nós somos em três irmãs professoras e quando a gente se encontra fica falando só disso ( da escola, de aluno)... (Professor 2)

Assim, a escola compreende ser esse também um caminho em busca do diálogo já que, ao propiciar uma melhor qualidade de ensino, fortalece a escola junto às famílias, indo ao encontro do desejo que elas têm de ver os filhos aprendendo, o que acaba por favorecer a maior participação da comunidade.

Eu acho que facilita tudo... eu posso contar com a direção, com qualquer funcionário da escola, tem um grau de amizade, então todo mundo conversa, todo mundo conhece os alunos que têm problemas de disciplina, os alunos que eu preciso de um atendimento especial, todo mundo conhece, então isso facilita o trabalho, se eu preciso conversar com os pais, se eu vou fazer um trabalho aqui na escola, se nós vamos promover uma festa, ao invés de ficar só a gente aqui, nós temos várias mães que se propõem a ajudar porque ele vê que o filho está fazendo uma atividade importante aqui na escola e ele acredita e vê que isso acontece... quando nós vamos fazer festa, nós sempre conseguimos parceria... às vezes as pessoas de outras escolas falam: “mas isso é lá no Humberto”, mas não é que as coisas vêm de graça, a gente busca... é trabalho [...] (Professor 2)

E para construir essa escola de qualidade, os educadores apontam algumas pistas. Uma delas indica a necessidade de mudanças de atitude em relação às crianças, que varia de uma postura de respeito até ao favorecimento de uma maior participação:

Você trabalhando com a criança e o pai vendo que ela está gostando da escola, e que está aprendendo mais eu acho que você conseguiu levar a escola mais para a comunidade... então o pai valorizando mais a escola, vendo que o filho gosta mais da escola, vendo que o ensino está sendo bom para o filho vai tendo mais participação... (Gestor 1)

Outra necessidade implica em envolver a criança com sua própria aprendizagem: “[...] é feito primeiro o Conselho com as crianças, para elas perceberem sua evolução [...]”. (Gestor 3).

Também são realizadas atividades que desenvolvam o protagonismo do aluno, como a construção do Recreio Divertido, com a participação de alunos dos períodos inversos para serem monitores, ou envolvendo os alunos na assessoria aos trabalhos com a biblioteca da escola.

Mas a busca da qualidade passa também por uma atitude séria e comprometida com a aprendizagem dos alunos:

[...] porque quando foi em 2002, quando nós fechamos o ano, eu apresentei os dados de sondagem das salas de 1ª série (3 salas)... nós fechamos o ano com 45% de alunos alfabetizados [...] então passamos a discutir possíveis estratégias [...] e a fazer um trabalho diversificado, trabalhando em grupos, com jogos... em 2003 nós conseguimos chegar a 75% das crianças alfabetizadas [...] este ano [...] eu já percebi pela sondagem [...] que os resultados serão melhores... (Gestor 3)

Ajuda bastante. Se nós pegarmos os índices de alfabetização houve uma evolução; como as crianças terminavam a primeira série e não estavam alfabetizadas e agora como elas estão, a gente está conseguindo refletir em qualidade, acho que só nisso a gente já percebe as vantagens... (Professor 1)

Busca-se, na prática, uma efetivação do caráter emancipador da educação expressa no Processo Político Pedagógico, ou seja, é fundamental que aquelas crianças façam um percurso escolar de sucesso, apesar das várias dificuldades.

#### **4.3- Diálogo escola-comunidade: avanços, limites e desejos de uma nova construção.**

Sobre o atual estágio do diálogo, das questões que ele suscita e dos anseios que expressa, os educadores assinalam:

[...] hoje a gente abre o portão, mãe fica até as crianças entrarem para a sala de aula; aí os funcionários acham que vira uma bagunça, que incomoda e aí a gente tem que trabalhar isso: que a escola é dela, que ela tem que estar vendo, que a gente tem que passar informações... a reunião de pais tem que ser uma coisa legal [...] isso a gente está construindo... e isso mexe com as concepções de que os pais estão aí para falar um “monte”, para reclamar da criança [...] e no Conselho a gente busca isso e este ano já teve mais pessoas querendo participar, mais do que precisava [...] então nos projetos a gente quer envolver mais os pais... a gente chamou a Eliane (representante de pais) para participar do Planejamento Participativo mas ainda não está 100%... estou conseguindo colocar as crianças no Projeto Recreio divertido... vai ser a primeira experiência com as crianças... já teve com pais, mas não sei se é tarefa de pais virem todo dia trabalhar no recreio?! Não é de funcionários que se está precisando?! Ou você ter projetos de envolvimento, mas não de estar ali todo dia trabalhando... não sei se é esse o papel dos pais ... porque eu acho que a gente tem que trazer mais os pais nas discussões... (Gestor 1)

Eu acho. Deu uma boa mudada... a gente não está atingindo todos, mas do que era e está agora, mudou muito. (Professor 1)

Olha, a participação no Conselho é pequena ainda... a gente insiste em buscar, mas a participação deles é pequena... a gente vê festas, tudo que atrai, apresentação de crianças, bingos, coisas realmente atrativas, tem que ser algo atrativo mesmo, porque se for uma simples comemoração eles não vêm, palestras, infelizmente que é do interesse deles, a participação ainda é pequena, eles não buscam muito ainda.. por enquanto, não sei se pelo bairro, ou qual o motivo, o que atrai muito é mais assim ritmo de festas, de apresentação dos filhos, coisas bem agradáveis mesmo... (Professor 3)

[...] porque antes a gente fazia uma reunião e eles não falavam o que eles pensavam... nas reuniões bimestrais, do Conselho, eles falavam pouco, opinavam pouco, era mais você falando e eles lá ouvindo e agora não, eles estão mais participativos, dão mais opinião... (Professor 1)

A avaliação expressa nas falas anteriores demonstra que nesses cinco anos há avanços, pequenos avanços, mas avanços que permitem e favorecem uma contínua reflexão, já que os educadores mantêm uma atitude de constante acompanhamento dos pequenos detalhes. De qualquer forma, para se compreender o atual momento, é preciso

recordar-se do ponto de partida. A decisão de envolver os pais, a família, não foi sempre um processo tranquilo. Neste sentido um dos gestores relembra:

[...] então, as coisas foram acontecendo juntas: a família participando, a gente convencendo a família, conquistando a família, conquistando o funcionário... muitas vezes dizendo que ia participar e o funcionário “bicudo”, e o professor também: “você estão dando mais valor para a família do que para nós” e a gente respondia: “não, nós estamos valorizando os dois, pois valorizando a família nós estamos valorizando vocês” [...] mas hoje em dia a resistência não é tão grande [...] (Gestor 2)

E relembram os conflitos vividos e a superação deles:

[...] a gente já viveu vários conflitos... um desses foi a questão da lição de casa, [...] porque o que acontece normalmente é que você manda uma lição que a criança não vai ter como fazer e aí você vai dar bronca porque a criança não fez e, então, a gente pede para eles (os professores) facilitarem essa questão [...] das discussões em torno da abertura do portão ou do seu fechamento, se era para pôr a comunidade pra fora, então a gente sempre discutiu, se você fosse à escola de seu filho, você gostaria de entrar ou não, então a gente sempre discutiu, se você fosse à escola de seu filho você gostaria de entrar ou não, então porque não abrir?!... que é importante o pai estar aqui dentro [...] os funcionários acham que atrapalha [...] porque as mães ficam na janela olhando o almoço e aí começou ... ‘estou com uma vontade de comer comida da escola’ [...] e eu explicando que eu não posso autorizar porque a comida é da criança e não tem quantidade para todos [...] agora todo mundo sabe que não pode comer, que o almoço é da criança que está na escola... são conflitos que a gente tem que passar... são coisas que na nossa visão vão atrapalhar... põe na prática pra ver ... (Gestor 1)

Ainda, sobre o estágio atual do diálogo escola-comunidade é interessante observar como os educadores reconhecem os avanços obtidos e insistem em outras dimensões e possibilidades desse diálogo:

[...] eu acho que com a comunidade a gente tem ainda uma relação de escola, ainda não extrapola isso [...] então é essa coisa: vêm nas reuniões, vêm nas palestras, o Conselho está funcionando, está legal, tem bastante pais, mas eu acho que ainda é pouco [...] o que a gente tem é essa boa relação com a comunidade, de diálogo, de ouvir, de atendimento, mas eu acho que ainda falta... essa coisa de lidar com a comunidade... de que projeto a gente pode envolver mais... por exemplo a gente não tem esse projeto do Estado, de final de semana, de estar se abrindo para a família, ter cursos enfim, eu acho que isso falta [...] comunidade usa no final de semana, mas é a igreja [...] (Gestor 1)

Hoje, o diálogo com a comunidade já aparece como uma característica da própria escola:

Quando eu cheguei aqui, isso me espantou um pouco, mas eu falei: ‘tem que ser nessa direção’ [...] essa preocupação com a comunidade... de estar realmente considerando o que a comunidade está trazendo, de querer os pais realmente dentro da escola... e aí, até então, eu não tinha visto isso nas escolas que eu trabalhei... sempre era mais a visão de que pai só dá trabalho [...] aqui não. (Gestor 3)

Reafirmando a perspectiva de que os diferentes sujeitos compreendem a relação escola-comunidade como uma dimensão da gestão democrática e de que ambas fazem parte da mesma busca, reconhecem que, internamente, esse processo avançou mais e apontam a necessidade de envolver ainda mais as crianças e os pais:

Acho que a gente já conseguiu a parte da escola, envolver os professores, os funcionários, acho que falta um pouco a parte das crianças, pois quando a gente fala da autonomia da criança, mas ainda é aquela coisa, o professor tem o conhecimento, e (a parte) dos pais, acho que o professor tem mais essa troca com os pais, acho que falta nessa questão ainda do professor, de ouvir mais os pais, de ter trocas, de ter uma reunião mais agradável [...] (Gestor 1)

Eu digo assim que eu amei essa escola...porque eu acho que é um todo... não são só as paredes... são todos os funcionários, desde direção, cozinha, e todos os professores... enfim, então acho que é assim: é a organização, todos os recados são passados para todos por igual, é tudo na democracia, não é nada resolvido em particular, individual, tudo é colocado, é tudo muito bem organizado, todo mundo se dá muito bem, não existe ninguém querendo derrubar ninguém, cada um tem seu serviço, a gente troca idéias de atividades, então eu acho que é uma questão mesmo de estrutura, de organização, que é boa, então você se sente feliz, se sente bem, é um ambiente gostoso, onde você tem liberdade para agir, desde que você esteja dentro dos parâmetros, você tem sua liberdade... se você precisar, você tem onde se apegar, a quem recorrer, que são as meninas da administração [...] (Professor 3)

Quando solicitados a refletir sobre os obstáculos que enfrentam para a consolidação do objetivo de envolver as famílias, os educadores apontam algumas dificuldades. Uma delas está articulada à participação dos pais nas decisões, o que implica em superar modelos vivenciados e internalizados de gestão escolar:

[...] o maior obstáculo talvez seja o fato de nós mesmos, que fazemos a gestão, não estarmos acostumados com esse trabalho com a família... nós quando fomos alunos e agora que somos usuários, a gente também não viveu isso [...] como nossos pais ficaram fora da escola, nós não optávamos, não decidíamos, então talvez a gente faz até sem pensar... quando a gente vê já aconteceu, já tomou decisão... então uma grande dificuldade é isso: nós estamos aprendendo também, a gente também não sabe lidar com a participação dos pais, com o seu envolvimento... muitas vezes a participação pode ser confundida com ‘os pais estão querendo invadir o nosso espaço, estão querendo fazer por nós e qual vai ser nossa função então?!’ Talvez isso tenha sido a maior dificuldade do começo... e isso é algo que não esteja tão consciente, mas inconscientemente [...] (Gestor 2)

Outra dificuldade é a superação de comportamentos não participativos:

[...] implantar uma idéia nova, uma idéia diferente, ouvir as pessoas, respeitar não é fácil... nem as pessoas, as próprias pessoas que estão sendo ouvidas e respeitadas entendem muito bem isso... às vezes as pessoas preferiam que a gente viesse com a resposta pronta, com a decisão... e muitas vezes você vai perguntar: “como você acha que poderíamos fazer?” Então, “como poderíamos fazer”, talvez chame para um envolvimento, para um estar juntos, e as pessoas não estão preparadas para isso. (Gestor 2)

Além de aprender a lidar com expectativas que nem sempre se concretizam:

[...] mas é difícil para gente também porque a gente vem para a escola e acha que vai atingir todas as crianças, e que aqui vai ser uma maravilha, e esses anos aqui na escola me ensinaram que não... essas coisas só construindo.. .foi conversando o que é prioridade nas nossas reuniões[...] (Professor 2)

Os educadores salientam também as dificuldades advindas do desencontro que há entre as prioridades das famílias e as da escola:

Sinceramente?! É o interesse deles, porque a entrevista no início do ano que a gente faz com todos os pais (eu estou com uma sala de 28 alunos porque tenho portadores de deficiência).. .e o que acontece... eu fiz no máximo dez entrevistas... mesmo alguns que marcaram, deixaram de vir... então a gente busca, busca, mas aqui é bacana, a escola é boa, tem ainda um contato, em relação a outras, mas ainda é pequeno... então o que dificulta é isso, às vezes, por não valorizar a própria criança , o estudo, não enxergar a importância... acho que é mais isso... nessa relação escola-família acho que falta um pouco de interesse que a gente tenta de todos os lados... (Professor 3)

O que, às vezes, leva a escola e os professores a incorporarem novas tarefas, como as visitas domiciliares:

[...] por exemplo, eu estou com um aluno que eu estou desesperada para falar com a mãe porque eu não sei nada , não veio à entrevista, eu não sei se ele mora com a avó ou com a mãe, porque eu não sei nada, ele veio de outra escola, e ele tem problema na fala, ele é trêmulo, ele não é alfabetizado. Uma outra criança já veio me falar que se ele ficar nervoso ele desmaia, e eu já mandei bilhete e não tem retorno, então eu vou esperar a primeira reunião, e se não acontecer eu não sei o que vai acontecer, se vai ter que ir na casa... esse é um caso... mas há vários que você está ansiosa para saber do que se trata, quais os problemas dessa criança, pra você conhecer melhor , para você entender melhor [...] (Professor 3)

Há outra ordem de obstáculos que surgem também quando se trata de reorganizar o processo pedagógico na direção de um modelo que favoreça o diálogo com a cultura dos pais e dos alunos, ou mesmo de lidar com concepções e limitações da própria comunidade:

[...] ao trabalhar com projetos as professoras perguntam: nós vamos ter que trazer tudo?! Porque eles não vão poder pesquisar, não vão ter internet para pesquisa, eles não vão ter livros para pesquisar e nós vamos trazer, nós vamos proporcionar que a criança pesquise em nossa biblioteca [...] agora conflitos existem... trazendo a comunidade... dentro dessa visão... que nem aquele dia do material [...] lógico que tem os que não compram porque não quer, mas tem muitos que não compram porque não têm... então trabalhar essa coisa de não só dar o material mas o trabalho de valorizar esse material... dos que tem condições de comprar esse material... os que não tem, a gente vai estar dando que é o nosso papel, já que tem material pra dar, mas essa coisa de não só culpar os pais porque não tem lápis porque ele não quer dar, às vezes eles não têm condições de comprar [...] muitos vêm sem caderno e sem lápis... não tem material e tem aqueles que você dá o caderno e em dois dias ele destruiu [...] e aí é outro trabalho de valorizar aquilo... de valorizar o material, não destruir; [...] E por que ele está destruindo? será que o que você está dando

(ensinando) não está chamando atenção dessa criança? Quando você fala do material são várias coisas que vêm por trás... São muitas coisas, começo a parar para pensar... muita coisa você vai fazendo... vai fazendo e você fala porque tem que fazer[...] (Gestor 1)

Essa dificuldade em reorganizar o modelo pedagógico, de modo que favoreça o diálogo escola-comunidade e na medida em que construa condições para o sucesso escolar, esbarra também nas regulamentações impostas pelo sistema, como no caso de atendimento mais individualizado a crianças com dificuldades:

[...] a gente luta pra conseguir uma coisa mais individualizada , mas a secretaria propõe um mínimo de dez alunos... tem aluno que o atendimento tem que ser individual... por que não investir nesse aluno ?! só pra chegar na 4ª série e reprovar esse aluno?! eles pagam tão pouco para a gente... o desgaste maior é nosso ... a gente contribui muito mais, deixando um monte de outras coisas porque você não agüenta ver aquele aluno com defasagem... por conta de burocracia, questão financeira e espaço físico (que não tem), você estaciona aquela criança... aí não adianta tentar acudir lá na 4ª, com recuperação de ciclo, porque ela vai continuar com auto-estima baixa , então a gente está tentando atingir nas bases, é difícil, mas esse é um pensamento comum na escola[...] (Professor 2)

Ou, ainda, na superação de determinadas posturas em relação à criança:

[...] às vezes eu sou muito criticada por passar muito a mão na cabeça da criança, de não dar bronca [...] porque acham que a direção tem que ser mais firme... eu tenho uma coisa de ajudar a criança, de estar orientando, de estar conversando, de atender essa criança bem, de mudar essa coisa de violência da criança, de não ter isso na escola, é uma vontade que na equipe (gestora) tem; tem alguns professores que fazem isso [...] mas tem uns que não... tem uns que continuam com aquelas coisas de berrar com a criança, de brigar, de achar que a criança é ruim [...] (Gestor 1)

E, indicam, então, questões a serem respondidas por todos aqueles que se sentem comprometidos com o aprofundamento da democracia nas escolas públicas:

Todo trabalho sobre gestão democrática fala em envolvimento com os pais... a gente precisa fazer isso, envolver... a gente está perdida no **como**... a gente já tentou trazer os pais para o planejamento, mas ainda é pouco [...] a gente traz os pais mas será que a gente está conseguindo fazer as ações com eles? Por exemplo, vem uma mãe, ela fica ali meio sozinha, a representatividade é pouca, mas não é porque a gente não quer, a gente convida todos; acho que nos projetos é preciso envolver mais os pais... ter mais projetos onde eles estejam à frente, onde as crianças estejam à frente, que isso completaria mais a escola, não é só o nosso lado... a comunidade é deles, a escola é deles [...] a gente já teve projetos muito bons com mães relatando no congresso (municipal de educação) sobre trabalho de apoio pedagógico com estagiária; mas pontuais, no outro ano já não teve... não sei se nós não estamos conseguindo mantê-los aqui dentro quando a gente chama... (Gestor 1)

Salientam, então, as dificuldades em conseguir mecanismos eficazes que garantam a participação dos pais nas decisões da escola e os possíveis conflitos advindos do aprofundamento dessa concepção:



[...] a gente tem pensado bastante sobre essa participação, inclusive nos planejamentos mesmo, os pais participarem desses planejamentos, nas avaliações, se bem que eles não têm correspondido, não têm vindo, a participação tem ficado reduzida, sempre os mesmos... mas também a gente entende essa questão de horário, de disponibilidade [...] e nós vamos ter que rever até horários, porque a gente faz planejamento e avaliação de acordo com a nossa possibilidade, dentro do nosso horário de trabalho, não sei... eu acredito que nós vamos ter que repensar porque se aquelas famílias que estão diretamente envolvidas estão trabalhando nesse horário, e elas têm outro horário para participar nós vamos ter que pensar, rever, acho que nós vamos ter que amadurecer o suficiente para convencer os nossos funcionários de que vai se fazer necessário mudar talvez a nossa rotina, a nossa organização [...] nós vamos buscar alternativas[...] (Gestor 2)

Mas, para além desses dilemas mais internos à escola, os limites de sua ação na busca do diálogo com a comunidade são percebidos também quando se analisa o estágio em que se encontra a própria organização da comunidade. A dificuldade em encontrar parceiros que favoreçam o desenvolvimento comunitário e que possam dimensionar o trabalho realizado pela escola é relatada por uma das gestoras:

No bairro, o único prédio público é a escola... não existe centro comunitário, nem mesmo a igreja católica... existem as igrejas evangélicas ... a igreja católica funciona na escola: a missa, a catequese e alguns outros cursos/movimentos [...] A organização comunitária é ainda é muito pequena ... a associação de moradores não consegue ainda fazer um trabalho de envolvimento, de grupo, comunitário [...] hoje a gente tem tido uma aproximação, um diálogo maior com a Igreja... mudou a coordenação, mas eles também sentem essa dificuldade de se organizar, de trabalhar em grupo... o que a gente avalia é que talvez de agora para frente melhore um pouco... o bairro tem dez anos... mas as pessoas têm vindo para cá há uns cinco anos, desde que a escola foi construída... porque a princípio as pessoas ganham o terreno, mas elas vão construir, então elas vêm aos poucos... e então vão construindo [...] agora as pessoas estão despertando para outras coisas [...] agora as pessoas estão se percebendo mais enquanto grupo, enquanto comunidade... antes a preocupação era mais individual [...] a Igreja também acha isso... e como a Igreja vai começar a construir seu espaço, talvez facilite a organização... Mas a princípio não tem nada não que incentive a participação coletiva, comunitária, de grupo, [...] a Associação reivindica alguma coisa... mas a nível de organização popular, não... Eu acho que dificulta o nosso trabalho, porque como as pessoas não têm esse hábito, pois quanto mais as pessoas exercitarem essa participação comunitária, essa ação em grupo, vai ajudar mais a escola... somos o único grupo que reúne as pessoas... aí a responsabilidade é maior... e dificulta bastante[...] (Gestor 2)

Entendo que esse é um elemento importante para se aprofundar a discussão sobre a democratização da educação no Brasil, principalmente em áreas de exclusão social o que, no caso brasileiro, toma uma dimensão bastante importante já que essa é a situação de grande parte da população. O problema tem a ver com a percepção da educação como política pública bem como da existência ou não de outras ações públicas e/ou comunitárias que também estimulem o envolvimento da comunidade.

Essa falta de organização comunitária implica numa visão negativa do próprio bairro que é compartilhada pelos moradores e contamina a visão da comunidade em relação à escola:

[...] as famílias que não têm filhos na escola não têm uma boa visão da escola... não reconhecem a qualidade da escola... eu já tive oportunidade de perguntar a famílias que o filho estudava em outra escola e depois trouxeram para cá, porque o filho não estudava aqui e eles falam que tinham uma visão muito ruim da escola, que a escola não era boa, não ensinava direito, “porque eu tenho medo das pessoas desse bairro”, e que as crianças eram más companhias e que agora mudou... a comunidade em si é outro detalhe... porque a gente divulga o trabalho para as nossas famílias, mas isso não atinge a comunidade... (Gestor 2)

A compreensão que a escola tem da comunidade aponta para a necessidade de outras ações na direção da criança, que complementariam o tradicional papel da escola:

[...] eu acho que [essas parcerias] ajudariam bastante... porque quando a criança tem um esporte, uma informática, sem ficar na rua [...] seria assim trabalhar mais a questão de solidariedade, respeito pelo outro, de estar crescendo não só no conhecimento aqui, mas de ajudá-lo na vida [...] eu acho que você ajuda nisso quando você tem projetos [...] a gente não quer ter tudo aqui na escola que a gente não daria conta de ter tudo isso... por isso eu acho que os projetos têm esse papel, de ter essa outra parte, de dar condições para a criança ter uma vida melhor, não é só a escola que garante isso [...] (Gestor 1)

E na escola, em articulação com as necessidades percebidas no bairro, começa a se desenhar também uma reflexão, quase uma angústia, sobre o próprio papel da escola e as possibilidades de ampliá-lo, de estabelecer um novo formato para a escola, de buscar e construir, ainda que limitada, uma ação articulada a outros setores que ofereceria outras oportunidades para as crianças do bairro:

[...] eu sinto que nesse bairro precisa ter mais coisas envolvendo a escola com a comunidade... a gente também não dá conta de ajudar na parte social, de dar cesta básica [...] será que o nosso papel podia aumentar? Mas será que a gente dá conta de ajudar na parte social? De ter mais projetos para essas crianças? [...] a gente não tem um trabalho com a associação de bairro... a gente já tentou... fica aquele negócio de ceder a escola quando eles precisam... então a gente tem um trabalho na escola... ainda não tem ainda essa coisa de ter parceria com a Associação de Bairro [...] com o PSF (Programa de Saúde da Família), o contato com a médica é de palestras [...] fica mais ao nível de palestras, de ceder a escola... A igreja católica é aqui (eles não têm prédio), as evangélicas têm seu espaço [...] Havia um núcleo de assistência social que funcionava no centro comunitário dos “predinhos” (CDHU), então, a assistente social quando tinha reuniões com pais, ela pedia para fazer reunião aqui [...] é isso que eu falo... a gente fica ao nível da escola... a gente consegue fazer essa organização aqui dentro... mas quando a gente vê projetos de artes, ONGs te ajudando, você ter acesso a investimento... é isso que eu sonho... mas também não sei se vou dar conta de fazer isso [...] (Gestor 1)

#### **4.4- Educadores em busca do diálogo com a comunidade: trajetórias e visões sobre formação**

Este item representa um esforço de, a partir dos relatos das trajetórias desses educadores, bem como das análises que fazem tanto de sua formação inicial e continuada como do processo de formação realizada na escola onde trabalham, distinguir elementos referentes à formação que são valorizados por eles no processo de aproximação escola-comunidade.

Os elementos destacados na análise da trajetória desses educadores e que, segundo eles, favorecem a busca e a construção do diálogo com a comunidade, foram agrupados em três grandes categorias, analisadas a seguir.

##### **4.4.1- Os processos de formação do professor e a articulação teoria-prática**

Quando analisam a formação nos Cursos de Magistério e de Pedagogia, destacam a importância da dimensão da prática presente em seus estudos, sem desvalorizar o papel da teoria:

O CEFAM foi fundamental.[...] a gente fazia os jogos, a gente dava aula... e na faculdade a gente não tem essa parte prática... a faculdade é mais teórica... ajuda a crescer nessa parte de ter mais conhecimento, só que a parte prática da faculdade deixa a desejar. (Gestor 1)

[...] o que foi mais importante da Pedagogia, foi a questão teórica, as discussões [...] com o professor em cima do que os textos traziam [...] porque na Pedagogia, essa questão mais prática não tem [...] no Magistério, nós tivemos mais essa parte mais prática, como que monta um plano de aula, de levantar objetivos, metodologia, estratégia, avaliação... apesar de não se ter um real, quando eu fui para a prática, eu já sabia isso [...] agora a Pedagogia teve muito essa questão da discussão, de levantar o porquê das coisas, que nada acontece por acaso, que tudo tem uma história, acontece dentro de um contexto [...] (Gestor 3)

Acho que essa questão de trabalhar com o construtivismo, a partir do que a criança sabe, de valorizar o que a criança já traz, sabe,... acho que tudo isso, quando a gente estuda, essa teoria já começa a refletir lá no curso de formação, quando a gente vai para a sala de aula, isso ajuda bastante, porque você, pondo as coisas em prática, e vai refletindo se tem fundamento ou não, então, acho que a teoria é importante para você pensar a sua prática, para você fazer um trabalho melhor, só pelo fato de você ter visto esses autores, Piaget, Vygotsky, como a criança aprende, como se desenvolve a aprendizagem, como o sujeito aprende... acho que isso, ajuda

bastante, saber que tipo de sujeito eu quero formar, o que eu tenho que fazer para isso, trabalhar as habilidades... (Professor 1)

Como se vê, valorizam modelos de cursos que associam teoria e prática e que favorecem a transposição didática. Os que tiveram oportunidade de fazer o PROEPRE consideram-no um bom modelo de curso, assim como o de Habilitação em Educação Infantil oferecido pela UNESP:

[...] logo que eu terminei o Magistério, eu fiz o PROEPRE, que era um curso de formação de educação infantil [...] o PROEPRE, na verdade, era a linha de trabalho da Prefeitura [...] na linha de Piaget, de como ele concebe a questão do conhecimento; naquela época foi muito importante porque eu entrei meio crua... e o PROEPRE deu as linhas mestras do trabalho [...] (Gestor 3)

[...] acabei de fazer uma habilitação em Educação Infantil que também ensina assim: a conhecer, a dar aulas, e fazer materiais... que isso ajuda a gente na escola [...] (Gestor 1)

[...] o PROEPRE foi assim, o Magistério que eu não tive... foi ótimo... eu fiz estágio na rede e apesar de ser em nível de educação infantil, me deu muita base para trabalhar com o ensino fundamental que na época eu trabalhava na rede estadual. (Gestor 2)

Dessa forma, os educadores afirmam que estudaram sempre, fizeram vários cursos, numa clara demonstração do valor que atribuem à teoria:

Fiz (cursos) aqui pela SEDUC, fiz particular, fiz por outras faculdades... busquei sim.. teve curso para lidar com deficiência... eles [...] deveriam ser mais duradouros, mais práticos, porque infelizmente é curto o tempo, não dá para se aperfeiçoar muito... é o que eu digo: a gente tem uma idéia e depois a gente tem que sempre estar buscando, buscando... assim eu fiz muitos (cursos)... acho que cada um ajuda um pouquinho... a gente pega o que é bom ali, e põe a sua pitada (Professor 3)

[...] e sempre fazendo curso, eu nunca parei de estudar [...] minha busca é estar melhorando. (Gestor 1)

[...] e no Estado eu sempre ia para cursos, fomos para atividades em São Paulo, que na época era o CARH, fiz aqui na DE todos os cursos nas áreas do conhecimento: alfabetização de adultos, matemática, português... eu fiz tudo... de sábado, de domingo... meio ambiente, geografia... porque eu não queria ser uma professora qualquer... porque tudo o que eu fiz até hoje na minha vida, quando eu começo eu tenho que ser o melhor possível [...] (Gestor 2)

Destacam também a importância de os cursos de formação inicial terem um significado forte, ao conseguirem formular respostas às questões colocadas pela prática profissional e social, pela experiência:

[...] em 1991, eu entrei na Pedagogia da UNESP, e esse curso, sim, foi tudo o que eu esperava, veio ao encontro de todas as perguntas que eu tinha [...] essas questões teóricas que eu achei que faltou no magistério público [...] e a prática eu acabei

tendo porque eu trabalhei esse tempo todo [...] a Pedagogia da UNESP foi ótima também porque veio ao encontro daquilo que eu já acreditava da Igreja, do Partido, do Sindicato, e algumas coisas do magistério; e eu trabalhando já e fazendo a Pedagogia... eu sempre me envolvi também: fui do Conselho de Curso, do Conselho de Departamento, fui do Diretório Acadêmico, viajava para Brasília, para o Rio de Janeiro, tinha uma participação bastante ativa, aproveitei tudo, fui de grupo de pesquisa, tive bolsa PAE, CNPQ [...] (Gestor 2)

E, também, quando essa formação inicial, além de reforçar valores, acrescenta outras dimensões da vida:

Em 1998, minha irmã mais velha entrou no CEFAM e depois eu também consegui entrar no CEFAM, e no CEFAM foi uma grande mudança na minha vida porque eu conhecia minha casa, ia ao centro da cidade, mas não muito, aí de repente eu vou para o CEFAM estudar o dia inteiro, um monte de gente, tinha pessoas de várias idades, de várias cidades da região, e foi um momento de deslumbramento... eu tive alguns momentos de conversar com a D. A. na direção, porque com ela tinha muita liberdade, porque foi o CEFAM que deu essa estrutura a mais, porque a importância da escola já tinha, eu sabia que eu tinha que estudar, eu via minha irmã fazer os trabalhos do Magistério e gostava, quando eu brincava em casa com os coleguinhas, eu gostava, e me dava prazer de estar ensinando... e dependendo da faculdade que eu quisesse eu não poderia fazer porque não poderia pagar, o Magistério me permitiria ter uma profissão... e fiz o Magistério e sempre fiz gostando... gostava de ir para lá, as melhores amizades eu fiz lá, conheço os professores de lá, e o CEFAM, como a gente recebia, então ele proporcionou alguns momentos de questionamento, [...] o CEFAM não via o aluno questionador como problema ...quando a gente via que o CEFAM ficou pequeno demais, que a gente não conseguia resolver aquilo lá a gente aprendeu que tinha a Delegacia de Ensino, que a gente podia unir os outros CEFAMs e ver que a gente tinha força... **e acho que isso contribuiu para tudo que eu acreditava...** meu pai sempre ensinou que a gente tinha que lutar; ele era da construção civil e participou de algumas greves e dizia que não podia esperar que alguém fizesse por você... espero que isso continue em mim, que com o tempo eu não diga que cansei de lutar... e aqui no grupo a gente consegue unir alguns pensamentos, discutir a greve, os movimentos [...] (Professor 2)

Os educadores reforçam essa concepção quando insistem que a formação continuada em serviço precisa estar centrada nas questões colocadas pela prática, nas necessidades do professor, nos seus saberes em construção:

[...] a gente tem que trazer para a HTPC, essa discussão do que você pode melhorar, o texto tem que ser uma base, uma ajuda, mas a troca com os colegas sobre aquilo que você está fazendo ajuda mais do que você só ler e deixar isso no ar [...] lógico que você tem que ter a parte teórica, mas temos que ter o como fazer [...] porque a gente não tem esse caminho que facilitaria; como a gente fazer uma gestão democrática?(Gestor 1)

[...] tem gente que fala que não faz nada na HTPC... eu faço muito... porque a gente estuda... a HTPC realmente acontece... a gente até evita faltar, porque se a gente não vem na HTPC se sente totalmente perdida... esse momento é muito sério... tem gente que reclama que tem muita teoria, tem que estudar... mas como fazer minha prática se eu não tenho teoria?! Mas a gente sempre faz assim, se vamos trabalhar alguma coisa de matemática, vamos trabalhar o texto, mas vamos já levantar as atividades pra trabalhar em sala... isso é legal... acho que isso é que é interessante... isso nós já conseguimos fazer... a L (orientadora) tem isso [...] (Professor 2)

[...] a gente acaba discutindo muito com o professor... todo o ano, toda a HTPC, a gente discute, avalia, o que temos feito, o que está dando certo [...] aí um professor passa para o outro essa experiência [...] sempre em cima da prática do professor [...] (Gestor 3)

[...] o trabalho de formação com orientadoras teria que ter mais a nossa realidade... eu colho aqui o que os professores querem que seja trabalhado, estudado, e lá na SEDUC eles me dão o respaldo... e com os professores acho que deveria ser na mesma linha, então eu colho o que os professores querem que seja trabalhado e vou ajudá-los na prática deles [...] Eu acho que a SEDUC poderia levantar com os orientadores quais temas são importantes e organizar o ano em torno desses temas ...assim nós indicaríamos alguns temas... a coordenação elencaria outros e se fecharia em torno de alguns temas que todas as escolas trabalhariam durante o ano. (Gestor 3)

#### **4.4.2- As possibilidades de formação proporcionadas pelo trabalho**

Ao responderem o que identificam como importante na sua trajetória e que favorece a construção do diálogo escola-comunidade, esses educadores consideram o trabalho um espaço/tempo de aprendizagem constante, de onde retiraram saberes que utilizam no seu cotidiano. Essa dimensão se manifesta em diferentes aspectos desse aprender no trabalho.

Assim, apontam os saberes que incorporaram realizando diferentes versões do ser educador:

[...] depois do Magistério, eu prestei o concurso da Prefeitura [...] tive a oportunidade de fazer um curso que foi básico para minha formação que foi o PROEPRE [...] nessa época eu trabalhava no Estado com o PROFIC, com substituições eventuais e como estagiária remunerada [...] sem contar que eu já tinha uma experiência anterior na Pastoral da Juventude [...] tudo isso me ajudou na dinâmica, nessa questão da democracia dentro da sala de aula [...] (Gestor 2)

[...] na orientação comecei a aprender muito; na orientação você vê a prática dos outros também, você vai ver várias salas de aula e como acontece; e você vai crescendo, tendo que buscar para ajudar essas pessoas também; é uma trajetória que não tem volta, você tem que cada vez mais estudar para ajudar. (Gestor 1)

[...] então, quando eu fui para a direção, e sempre fazendo curso, nunca parei de estudar [...] minha busca é estar melhorando [...] e a gente vai crescendo, a gente vai lidando, a gente aprende a lidar com pessoas, tem que aprender a falar, aprender a orientar, aprender a falar com funcionários, até quando eu fui para a direção isso aumenta muito mais; quando você vem para esse lado a gente vem com medo, mas você sabe que você tem que aprender a lidar com pessoas, o cargo exige [...] você saber orientar, chamar a atenção quando necessário e, na gestão, trabalhar junto, discutir, decidir coisas que são consenso do grupo [...] muita coisa, apesar de a gente ler muito livro sobre gestão, muita coisa a gente aprende na prática [...] (Gestor 1)

[...] não sei se veio dessas idéias, mas muitas coisas que eu li também e do S.E. (creche), onde trabalhei com bebês, que precisam da mãe ali, acompanhando [...] não sei dizer de onde veio, mas eu sinto essa vontade de trazer os pais, de estar

trabalhando com a comunidade; e muito que ajuda são as leituras, que eu vejo que é importante [...] (Gestor 1)

Uma outra dimensão bastante valorizada na trajetória desses educadores é a identificação do que aprenderam a partir da experiência do “outro”. Assim, fazem referência e valorizam a aprendizagem com os “mais experientes”:

[...] quando eu fui para o S.E. (EMEI) a T. (diretora) já tinha essa questão democrática de ouvir as pessoas, de a gente estar estudando, de buscar, da gente discutir, a gente trabalhava junto, diretora e coordenadora [...] e aí eu fui aprendendo. (Gestor 1)

[...] Eu só trabalhei na Prefeitura [...] e na orientação (aqui) foi minha primeira experiência [...] o que me ajudou muito foi a diretora e a vice... elas me ajudaram muito como me posicionar frente a determinadas questões... tudo que ia ser discutido eu discutia antes com elas e isso me ajudou [...] (Gestor 3)

[...] pra gente crescer tem que ter uma pessoa que fala, olha aqui não está bom, aqui você tem que mudar... olha não é dessa forma... você tem que mudar... porque a gente só vai crescer assim... nos documentos... ou na nossa prática... dando caminho, mostrando [...] (Gestor 1)

[...] acho que uma coisa que ajudou muito na época que eu entrei na prefeitura foi a questão das “meninas” que eram coordenadoras, que embora entrassem na sala de aula, meio sem a gente esperar, o trabalho delas ajudava muito [...] (gestor 3)

[...] quando eu saí do CEFAM, em 1995, eu fui trabalhar na Escola Padrão, no A . M., e fui trabalhar com ex-professores lá que contribuíram bastante pra mim.... Lá eu tive uma orientadora, professora E. P.... ela foi o máximo... no primeiro dia de trabalho, ela chegou pra mim e disse: “o seu material de trabalho” e me deu todas as propostas curriculares... que eu já conhecia do CEFAM, e continuou “aqui é Escola Padrão, a gente não tem livro didático, em matemática, a gente segue o AM (Atividades Matemáticas), em português, a gente segue a proposta (curricular)”... era uma pessoa extremamente competente... chegava na HTPC e pedia o caderno daquela criança que tem dificuldade e aí propunha materiais, sugestões... e na outra semana via o que aquela criança tinha avançado e propunha novas atividades, estava sempre disponível... isso contribuiu... é o que eu vejo também aqui, na HTPC [...] (Professor 2)

Os educadores também valorizam, na construção do diálogo escola-comunidade, os saberes provenientes da relação com outros profissionais, de cursos e de troca de experiências com colegas de outras escolas e da rede:

Da SEDUC a gente teve alguns trabalhos envolvendo a comunidade com assistente social, eles trabalham muito essa questão de atender os pais, de envolvê-los no andamento da escola, elas trabalham muitos cursos com a gente sobre isso... a M. dá curso sobre Conselhos, mas como estamos no decorrer do curso ainda não chegamos nas respostas [...] o ano passado a gente teve os estudos com diretores, a gente já discutiu alguns textos sobre gestão, e até a gente fez relatos de experiência no final, expondo um pouco do trabalho que faz na escola... só que é assim... eu penso que a Secretaria fica ao nível de ler textos, de discutir um pouco lá, você falar... mas a dinâmica da escola é tão outra que só aquilo não dá a dimensão da pessoa fazer aquilo na escola [...] a Secretaria insiste na gestão democrática, só que estuda e fica na mão do diretor que não tem vontade ou é autoritário, a escola dele

não vai mudar nunca [...] esse curso da M. talvez ajude um pouco mais [...] (Gestor 1)

Citam também a influência dos documentos oficiais:

A gente sabe que os documentos indicam para isso: uma escola aberta, participativa, isso está muito em moda, a escola tem que se abrir, aproveitar os trabalhos comunitários, mas como entrou na minha formação? Acho que foi aqui, trabalhando aqui na prática, tendo a necessidade de envolver os pais que nós fomos tentando mesmo... (Professor 1)

Mas apontam o forte significado dos saberes provenientes da experiência pessoal na família:

Acho que tudo é de família... minha mãe não estudou muito, mas fez até a 4ª série... meu pai estudou só a 1ª série, lá no interior de Alagoas, mas meu pai via extrema importância em estudar; eu fui para a primeira série, não tinha pré-escola onde eu morava, eu morava na Zona Leste, eu era a mais nova de quatro irmãos e já fui para a escola alfabetizada; meu pai ensinava a gente... a minha mãe dava valor para a escola, mas meu pai tinha mais essa preocupação... meu pai ensinava as coisas para a gente antes, ele ia para a reunião de pais, mesmo quando a gente estava no colegial... meu pai mostrou a importância, o valor da escola... então é isso que eu cobro, essa importância que as pessoas deixaram de ter... então meu pai mostrou que se a gente quisesse ser alguém na vida tinha que estudar; se a gente quisesse ter alguma coisa na vida tinha que estudar... então minha mãe ia fazer faxina, trabalhou um tempão na feira, fazia pão para vender e dizia que a gente ia ajudar em casa para garantir que a gente estudasse de dia [...] (Professor 2)

Ou ainda, na experiência escolar como alunos, e em outras modalidades de ensino:

[...] eu lembro quando eu estudei no Lisboa (ensino fundamental), tinha atividades de envolver as mães... você via a participação das mães... não era tão ampla como agora, com a ideia de gestão, mas você via que a mãe estava sempre ali e a gente gostava de ver a mãe na escola, a mãe participando, você sentia isso, e as crianças gostam de seus pais aqui dentro, também sentem que eles estão se preocupando com a educação dos filhos... não sei se veio dessas ideias, [...] não sei dizer de onde veio, mas eu sinto essa vontade de trazer os pais, de estar trabalhando com a comunidade; e muito que ajuda são as leituras, que eu vejo que é importante [...] (Gestor 1)

Finalmente, a aprendizagem no trabalho implica em aprender a conviver com o outro, no desenvolvimento das relações interpessoais, assim descritas pelos educadores:

[...] eu aprendi muito [...] e é esse tomar posição que na minha parte acaba doendo mais... porque eu sou aquela pessoa que busca arrumar tudo para todo mundo [...] e agora eu sei que não adianta [...] mesmo que eu vire de pernas para o ar vai ter sempre um que eu vou desagradar... então essa questão da construção das discussões é só ali mesmo, não tem como ler um livrinho [...] e para mim foi muito bom e, ao mesmo tempo, foi... não foi muito bom.[...] pra L. já é muito mais fácil... como ela tem essa questão política muito mais desenvolvida ela tem muito mais isso, e por conta de eu nunca ter essa vivência, essa questão de se posicionar [...] A escola passa pela questão política [...] (Gestor 3)



[...] e eu acho que é um trato pessoal para lidar com a família, o amor que a gente se apega a eles, então eu acho que é um pouquinho de cada coisa que a gente usa para se dar bem, eu acredito que jeito para se falar com a família, você entender a situação de cada um, principalmente quando se trata de um bairro assim, com situação difícil, você tem que ter jeito para falar, para lidar, para ver o que eles precisam... por enquanto está saindo tudo bem [...] (Professor 3)

Aprendi a ouvir mais, a valorizar, o que eles falam do trabalho da gente ajuda, o que eles falam do trabalho é pra você melhorar, isso te ajuda a melhorar [...] (Professor 1)

#### 4.4.3- O papel do coletivo na construção do diálogo escola-comunidade

Em seus depoimentos, os educadores apontaram a importância do grupo como elemento formador e incentivador no processo de busca do diálogo com a comunidade:

[...] eu costumo dizer que a gente tem um grupo bastante privilegiado... bastante legal... legal em que sentido: que não tem medo de tentar, de ousar [...] por exemplo, quando começamos a fazer oficinas na semana da criança... então a gente fazia um *folder*, inscrição de crianças e todos os alunos eram misturados... então, se tinha uma oficina de massinhas, ela era oferecida para todos (pré, 1º, 2º...) e o professor que ficava responsável não iria trabalhar só com seus alunos, mas com quem se inscrevesse... quando comentei com as outras orientadoras, elas disseram que os professores iam me matar... quando trouxe a proposta foi aceito, nem precisou argumentar muito... lógico tem um ou outro que acaba sendo convencido pela maioria... o grupo abraça, tenta... e foi assim com o desfile, com as oficinas, com a gincana das olimpíadas, que o grupo que ficou responsável fez maravilhosamente bem e até chamamos a TV... é um grupo animado, que ousa, acata sugestões... lógico tem atritos de idéias, mas é um grupo interessante, legal [...] (Gestor 2)

Os educadores explicitam como a ação na escola é executada em conjunto e como o momento das HTPC's torna-se fundamental para a construção da ação coletiva:

Ah! É em conjunto... é todo mundo... tanto nas HTPC's, como nas reuniões de planejamento participativo no início do ano, como nas avaliações do meio ano, a gente vê o que deu certo, continua, o que não deu a gente renova... fim de ano... somos nós mesmos... tem o HTPC geral, que são todos os professores juntos, uma vez ao mês; fora isso, tem o HTPC, tanto o da manhã quanto o da tarde, com a orientadora, a diretora, vice e todo mundo trocando idéias, e cada um dá um palpite, e todo mundo pensando junto... (Professor 3)

E descrevem como o grupo se constrói e se transforma nesse espaço formador:

[...] então a gente está tentando atingir nas bases, é difícil, mas esse é um pensamento comum na escola... pena que às vezes muda muito o grupo... então você tem um grupo novo, vai convencendo aquelas com depoimentos, vai mostrando material, que isso pode acontecer... só que também é legal porque você tem novidades, encontra pessoas que trabalharam em outros lugares.... na família, minha mãe fica irritada porque nós somos em três irmãs professoras e quando a gente se encontra fica falando só disso ( da escola, de aluno)... (Professor 2)

E assim a escola, um coletivo que tem uma ação intencional e definições políticas quanto ao que fazer e por que fazer, passa a contribuir com a formação dos profissionais:

Eu acho que muda a postura do professor sim... acho que a partir do momento que a escola fala, tem essa postura de considerar a comunidade, de considerar os pais, que o que os pais têm a falar pra gente é importante, que o que a comunidade nos traz é importante, muda... porque eu vejo por mim que eu não tinha muito isso, e quando eu vim para cá para ser orientadora, eu já tive outra postura, porque foram coisas que eu não tinha vivenciado ainda... então mudou, sim... muda muita a postura... a gente acaba enxergando com outros olhos... eu acredito que os professores também [...] eu acho que a gente leva isso para toda vida [...] (Gestor 3)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que ora apresentamos não têm a pretensão de situar conclusões, mas sim destacar alguns elementos já apontados nos capítulos anteriores, de forma a contribuir para a reflexão sobre a formação de professores a partir da investigação dos saberes que eles vêm mobilizando para estreitar os vínculos entre escola e comunidade, tendo em vista a importância dessa dimensão do trabalho do educador na atualidade.

Neste sentido, gostaria de salientar inicialmente que este trabalho de pesquisa representou um importante aprendizado para mim, não só na condição de pesquisadora, mas também como educadora (professora, e às vezes gestora), função que exerço cotidianamente nas escolas públicas, e ainda, no papel de participante, e atualmente presidente, do Conselho Municipal de Educação.

Como pesquisadora, pude tomar contato com uma série de dificuldades pessoais no momento de planejar e organizar a pesquisa, o que indica que é preciso ainda aprofundar a compreensão sobre os procedimentos de pesquisa que, conforme o exposto na Introdução e no Capítulo 3, favoreçam um diálogo com os atores pesquisados, de modo a permitir que o desenvolvimento da investigação seja um processo mais democrático e respeitoso com quem é pesquisado e que reconheça o saber que produzem contribuindo para a sua caminhada. Num sentido mais amplo, tive também a oportunidade de perceber, com mais clareza, as relações entre democracia, educação e formação de professores, consolidando, por um lado, algumas compreensões que advinham da prática social e que encontraram respaldo em muitos autores e, por outro, despertando para novas dimensões em torno dessas relações.

Essa compreensão reforçou em mim a necessidade de pensar a formação de professores, e a educação em geral, a partir de um movimento constante entre o macro e o micro, entre a sala de aula e o sistema, tendo a escola como mediadora privilegiada nas perspectivas apontadas por Barroso, Canário, Ghanem e Di Giorgi. Além disso, o encontro

com autores como Pimenta, Nóvoa, Tardiff e outros que, ao valorizarem o trabalho das e nas escolas indicam o importante papel dessa visão para (re) pensarmos a formação de professores, foi bastante significativo já que, para além da questão acadêmica, representa uma possibilidade de articularmos grupos de interesse que, juntos, possam construir consensos educacionais que fortaleçam a constituição de políticas públicas mais coerentes com a lógica democrática aqui defendida e com a efetiva melhoria da escola pública.

Ao longo do Curso de Mestrado, através do estudo das disciplinas, dos debates no grupo de pesquisa e com o processo de acompanhamento da escola pesquisada, pude aprender e descortinar novas possibilidades de atuação no cotidiano da escola em que trabalho, compreendendo melhor a ação que lá ocorre, permitindo a constituição de novos olhares sobre ela e de possibilidades de melhorá-la. É possível afirmar, portanto, que esse curso significou a possibilidade de um espaço-tempo de efetiva aprendizagem também como educadora, permitindo re-visitar minha experiência pessoal e profissional e ampliá-la a partir do diálogo com os vários autores e os colegas de caminhada.

Ainda, para membro do Conselho Municipal de Educação e alguém que vem, já há algum tempo, participando do esforço de constituição e fortalecimento das instâncias democráticas no Município, este trabalho ampliou a percepção da complexidade dessa tarefa e da necessidade de novas e contínuas reflexões sobre o tema, já que os espaços de diálogo, instituídos ao nível do sistema, podem e devem ser aprimorados para se articularem cada vez mais com a ação das escolas e das outras políticas públicas.

As reflexões que busco agora partilhar são frutos assim desses vários olhares presentes na minha trajetória de pesquisadora, e que espero possam contribuir para novas investigações e contínuas caminhadas na direção de uma escola pública de qualidade.

### **Saberes mobilizados pelos educadores na busca do diálogo com a comunidade**

A busca por uma escola de qualidade, por um trabalho educativo de qualidade e que dê sentido ao seu fazer cotidiano é a energia que movimenta os educadores na escola pesquisada. O diálogo, portanto, faz parte da meta estabelecida pela escola de formar pessoas autônomas, objetivo de uma instituição que se pretenda de qualidade. Essa é uma busca fecunda na medida em que leva à necessidade de (re) construção da escola como espaço público que prevê o envolvimento necessário da comunidade (alunos, famílias, igreja, associação de moradores) como ator-coletivo e onde não ocorra apenas a transmissão, mas também a formulação de um conhecimento com sentido social.

Longe de estar terminada, essa busca provoca um movimento em espiral que avança, aprofundando cada uma dessas três dimensões – autonomia, participação e conhecimento - levando os educadores a novos desafios, num processo de formação que não se esgota.

Neste sentido, sabiamente, os educadores dessa escola articulam, numa perspectiva democrática, a busca do diálogo com a comunidade a uma ação cultural mais ampla, procurando modificar todas as condições que possam não favorecer esse diálogo. Essa intenção assumida pela escola ampliou significativamente a concepção inicial desta pesquisa.

O que ocorre na escola é um conjunto de ações que envolvem concepções e realizações, num trabalho que articula a teoria à prática. O que essa escola e seus educadores estão a nos dizer é que a construção de uma escola democrática é uma tarefa complexa e, como processo humano, deve adquirir significado em cada dimensão. A escola pesquisada realiza, dessa forma, um movimento cultural onde a gestão democrática e a busca do diálogo com a comunidade, como parte integrante dessa concepção de gestão, transformam-se num meio, num ambiente, no qual as ações vão se construindo e reconstruindo.

E assim se manifesta um tipo de saber que se mostrou fundamental no desenvolvimento do trabalho da escola: saber construir um ambiente coletivo reflexivo e formador que fortalece uma ação intencional da equipe.

Para realizar esse movimento, os educadores mobilizam uma gama variada de saberes, que embora possam apresentar naturezas diferentes, encontram-se conectados entre si, sem apresentar qualquer grau de hierarquia. Para efeito dessa análise, gostaria de distingui-los, agrupando-os em três dimensões.

Uma primeira dimensão de saberes está ligada a uma compreensão da relação escola-sociedade num sentido amplo, compreendendo as demandas relacionadas à educação na atualidade e, ao mesmo tempo, à capacidade de analisar a microssociedade em que se encontra, um saber que implica em reconhecer o contexto. Esse saber permite aos educadores definirem o significado da sua ação a partir de uma opção consciente por uma lógica de sociedade e de gestão de escola. No caso da escola pesquisada, entre esses saberes destaca-se a necessidade de compreender os condicionantes da pobreza e a relação da escola com essa questão – seus limites e possibilidades:

[...] e na formação você entender que nem sempre você trabalha na classe mais rica, mas acho que você tem essa formação de onde você tem que envolver esses pais no seu trabalho e que eles confiem no seu trabalho e saber o que você está fazendo... na faculdade não sei se a gente tinha isso... na prática, na faculdade precisava mudar muita coisa... essa coisa de ficar só na discussão teórica, de você não saber trabalhar com essa criança problema, essa família com necessidades sociais e econômicas... discutir isso, porque a realidade é essa; essa criança é que a gente tem hoje... essa criança que às vezes não aprende, essa criança que às vezes tem problemas dentro de casa, com a família desestruturada... como a gente vai aprender a lidar com isso? [...] Então na formação do professor tem que trazer essa discussão... não culpar os pais, mas melhorar o ensino [...] e trazer isso para as famílias que eles podem vir, discutir, que possam participar de projetos, que possam vir falar, ter a liberdade e chegar no professor e conversar [...] (Gestor 1)

Essa questão, trazida pela escola, associa-se ao pensamento de Connel (1995), autor analisado no Capítulo 1 deste trabalho, que, ao analisar as relações entre sociedade e escola, destaca que lidar com instituições poderosas requer poder e este poder se materializa em recursos individuais e coletivos que são distribuídos desigualmente na

sociedade. Dessa forma, Connel (1995) aponta que “os/as educadores/as precisam ser mais diretos e ver a pobreza como pobreza. As pessoas pobres têm poucos recursos, individualmente e coletivamente, incluindo muitos dos que são empregados na educação”.

É desse saber que os educadores se utilizam quando, ao analisarem a questão da tarefa de casa ou ainda a possibilidade de trabalhar com projetos, buscam compreender as dificuldades dos alunos em dispor de material de pesquisa em casa, ou ainda da própria condição dos pais em auxiliarem os filhos nessas tarefas. A partir dessa análise buscam formas de realizar essas tarefas, discutindo com todos na escola para que compreendam porque haverá a necessidade de propiciar aos alunos possibilidades reais de executarem essas tarefas, e que isso implicará num esforço adicional da escola, o que talvez não fosse necessário em escolas estabelecidas em outros contextos mais privilegiados. Ainda nessa direção passa a ter importância ainda maior a organização de ambientes como a biblioteca.

Essa dimensão de saberes também se manifesta na tentativa de compreender o sentido da crítica dirigida à escola, em situações nas quais a crítica é fruto dessa angústia dos próprios pais com o sistema econômico-social que impede também as próprias escolas de terem o material pedagógico necessário às crianças. Os educadores buscam, então, refletir a possibilidade de transformar a crítica num espaço de diálogo com os pais, de forma a fortalecer a ação da escola, adotando os contornos de um pensamento estratégico.

Para não se vincular a um projeto de exclusão social, portanto, a escola e os educadores precisam conhecer cada vez mais a pobreza e seus condicionantes em relação à educação, e estarem sempre atentos quando esses condicionantes perpassam o processo educacional.

Há uma outra dimensão de saber que poderia ser compreendida como uma espécie de concepção em ação. É um saber que se articula em diferentes formas, que está ligado às atitudes e a uma série de dispositivos e/ou atividades os quais permitem aproximar e

envolver as pessoas em ações coletivas. Parte desse conjunto poderia ser compreendida como saberes interpessoais como os que se assentam na disponibilidade para a escuta ativa, que visam a favorecer uma relação de confiança entre as pessoas ou os que permitem aceitar avaliações e críticas.

Dentro desse conjunto, há também atividades que implicam na compreensão de elementos que presidem as ações em grupos democráticos, como o investimento e a insistência na socialização da informação e na transparência, como pode ser compreendida a busca pela presença e participação da família nas atividades escolares.

A compreensão da dimensão cultural do ser humano aparece nesse grupo de saberes quando os educadores buscam criar um ambiente que estabeleça a possibilidade para as brincadeiras, as festas e as palestras educativas. Assim, alertam para uma reflexão necessária sobre quanto o modo de ser “sizudo” da escola muitas vezes afasta a comunidade.

Por fim, nesse grupo de saberes, encontram-se aqueles ligados a técnicas de como promover a participação efetiva nos processos de planejamento coletivo que a escola foi buscar na experiência do movimento sindical.

O que é bastante interessante nesse grupo de saberes é a vitalidade que ele demonstra na recuperação de práticas já existentes nas escolas, ou em outras esferas da vida social, atribuindo-lhes novos sentidos e transformando-as em instrumentos que favoreçam o envolvimento das famílias.

Esse conjunto se apresenta também como um núcleo *fundante* de um outro processo já que, ao representar a materialização das concepções, permite ao grupo se ver em ação, refletir sobre essa ação, construindo um saber coletivo, inovando e fortalecendo essa ação coletiva como construtora da escola. Nessa atuação, cada um se apropria um pouco mais da escola, enquanto concepção, como que a internalizando. Assim, o indivíduo interioriza concepções construídas coletivamente.



Dessa forma, num *continuum* que vai das atitudes individuais de acolhimento até o fortalecimento do Conselho de Escola, os educadores vão aprendendo e ensinando a construir um ambiente que seja prazeroso, construtivo e educativo, e que faça sentido para a sua prática ao mesmo tempo em que se transforma numa concepção do como fazer. Não é efetivamente um processo sem conflitos, mas lidar com posicionamentos conflitantes frente às questões do cotidiano torna-se também uma fonte de aprendizagem, que fortalece a construção de uma ação coletiva.

Até aqui se colocaram duas dimensões de saberes. Uma natureza de saberes entendidos como conhecimentos que definem um sentido para o diálogo, uma teoria sobre a relação educação e sociedade que aponte para os educadores um significado para essa ação, sentido esse construído a partir de um conceito de democracia que se associou a uma dimensão prática/concreta: realizar melhor a educação. Uma outra natureza de saberes está associada a um conjunto de atitudes e instrumentos práticos que permitem organizar os espaços-tempo e efetivar essas ações de diálogo, que também vão sendo dispostos democraticamente, ou seja, num processo que vem permitindo aos educadores se constituírem como atores/sujeitos perseguindo “um projeto de vida, integrando identidades e técnicas, manifestando sua liberdade ao modificar seu meio ambiente e sua experiência de vida” (GHANEM, 2000, p.15). Ou seja, há um conteúdo e uma forma que não se dissociam e que representam um movimento da teoria para a prática e vice-versa.

Esses dois conjuntos se articulam a um terceiro que corresponde ao campo do conhecimento em geral e ao da criança, em particular. Este terceiro conjunto de saberes está ligado a uma compreensão de conhecimento como processo em construção, o que permite estabelecer uma relação entre saber escolar e saber cotidiano, principalmente aquele trazido pela comunidade e pela criança, valorizando-os como saberes válidos e necessários na perspectiva de emancipação do indivíduo em torno da qual a escola trabalha.

Essa compreensão relaciona-se à formação do ser autônomo, desejado pela escola, sujeito capaz de participar de um processo social de emancipação coletiva que, para tanto, associa sua experiência individual ao mundo das técnicas, o que permite realizar o diálogo em torno de uma nova perspectiva de saber, favorecendo a dimensão cultural da escola.

Esse processo de reflexão sobre o conhecimento que vai aos poucos se desenhando na escola, e que está ao mesmo tempo na origem da busca do diálogo com a comunidade, sofre a influência dessa aproximação, deslocando a concepção inicial de conhecimento como algo a ser transmitido para algo a ser construído, requalificando inclusive a perspectiva do diálogo e transformando-se também em instrumento de diálogo.

Dessa forma, os saberes mobilizados pelos professores na busca do diálogo com a comunidade são saberes ligados à compreensão das relações entre sociedade e educação, são *saber-fazeres* que permitem construir processos coletivos/participativos e saberes que permitem relacionar diferentes formas de conhecimento.

### **Reflexões necessárias sobre sistemas democráticos**

O modelo de participação que deu origem à organização democrática nos sistemas educacionais obedeceu, de certa forma, à experiência de locais onde os movimentos sociais estavam organizados e buscavam a participação nos espaços de decisão, incluindo a escola. No entanto, essa não é a situação em todos os lugares. Assim, embora seja fundamental que os sistemas disponham de instrumentos formais de decisão coletiva, a efetivação desses espaços depende da possibilidade de que vários canais de envolvimento da comunidade/família se efetivem, ou seja, que haja uma ação intencional nessa direção, como se faz na escola pesquisada. Para que isso ocorra é preciso que se estabeleça um processo contínuo de compartilhamento de poder entre os sujeitos envolvidos e é preciso que se queira

e se saiba/aprenda a fazer isso. A passagem de um estágio em que as famílias tenham mais liberdade para estar na escola para um outro em que participem efetivamente das decisões em condições de igualdade com os educadores é um processo lento. A experiência acompanhada nessa escola demonstra também que a existência de um Conselho é necessária, mas não suficiente, o que levou seus agentes a construir uma série de espaços-tempo de diálogo. Por que isso terá sido necessário?

O modelo de gestão democrática estabelecido na atualidade, que “pensa” o diálogo escola-comunidade a partir de organismos como os Conselhos, está baseado numa perspectiva de diferentes grupos de interesse organizados e coesos, mas antagônicos entre si. Acredito que isso não corresponda à realidade social encontrada em todos os lugares. Esse modelo precisa ser aprofundado em favor de um processo que compreenda a escola de forma mais complexa, entendendo que, assim como na sociedade, o poder se materializa de diferentes formas e em diferentes lugares da escola, não estando concentrado só nos espaços formais de decisão. A experiência realizada pela escola alvo da pesquisa demonstra que esse processo de aproximação entre escola e comunidade deve contemplar o aspecto cultural no sentido do encontro de culturas, e necessita de momentos menos formais, como os relatados aqui. Assim, para construir o diálogo com a comunidade, a escola precisa criar uma nova cultura em torno do poder e de suas diferentes manifestações no espaço escolar. Isso implica em aprender a compreender aspectos da escola que só um olhar educado para tal pode fazer e esse é um elemento para se pensar na formação inicial e continuada de professores, ou seja, chamar atenção para o que parece comum no cotidiano escolar e transformá-lo em objeto de reflexão e análise.

Efetivar o objetivo de democratização dos sistemas escolares, notadamente em áreas de exclusão social, visando a aproximar a escola da comunidade, revela-se também uma atividade difícil porque implica reorganizar e, talvez, alterar o modelo do que seja uma

escola, como assinalam os desafios apontados pelos educadores. A construção de um novo modelo é algo complexo, já que não temos exemplos prontos e acabados disponíveis. Os modelos “alternativos” de escolarização se fizeram, ao longo do tempo, fora do sistema escolar - na área da educação popular, por exemplo - e em muitos casos, para poucos. Pensar novos modelos, e para todos, é um grande desafio.

Autores como Canário (2001), ao analisarem a crise por que passa a educação, ao mesmo tempo em que revelam e entendem a busca desse modelo como parte de uma lógica global, defendem a necessidade de soluções locais que nasçam das relações com o contexto histórico e social. Desse ponto de vista, em termos de sistema, é preciso e necessário aprofundar sempre a idéia da gestão democrática em todos os níveis, de modo a criar ambientes democráticos que reforcem concepções a partir de experiências individuais e coletivas, favorecendo processos de inovação que partam das próprias escolas.

Dessa forma, a perspectiva de sistemas públicos de qualidade, para todos, implica pelo menos em dois grandes pressupostos. De um lado, os sistemas de ensino reconhecerem a escola como um elemento balizador de suas ações, o que exige uma compreensão cada vez mais aprofundada do que nela acontece, procurando atuar de modo a respeitá-la nas suas características e avaliá-la em relação ao seu contexto. Ao mesmo tempo, estimular o seu desenvolvimento organizacional, favorecendo a sua função de formadora. Isso significa reconhecer a diversidade dentro do sistema e usá-la a favor dele. A pesquisa demonstrou o valor que os educadores atribuem a esses momentos coletivos de aprendizagem baseados nas trocas de experiências entre as escolas. Talvez fosse o caso de se pensar em metodologias que favorecessem mais a integração e a troca entre as escolas, unidas por problemas semelhantes.

Numa outra dimensão, é necessário insistir na possibilidade de o setor público atuar de maneira mais integrada em suas políticas, favorecendo a articulação das

ações públicas, como fica evidente na indicação de estarem os obstáculos apontados pelos educadores relacionados, entre outras coisas, ao fato de as ações escolares não serem reforçadas por outras políticas setoriais. Aliás, essa questão pode também estar no cerne de algumas dificuldades apontadas para a concretização de uma participação mais efetiva, já que a escola é o único espaço de atuação do poder público em determinadas áreas das cidades, como essa onde se localiza a escola.

Há que se observar que a realidade pesquisada não retrata a situação de uma população altamente organizada, querendo participar da escola e sendo impedida pela lógica interna da instituição. Ao contrário, representa uma situação em que a escola tenta favorecer a participação, e dessa forma realiza um amplo processo educativo, mas lhe falta o apoio de uma articulação maior com outras ações públicas e entidades da sociedade civil. Essa questão deve representar um campo de questionamento e investigação sobre necessidades mais amplas para se atingir graus mais profundos na relação escola-comunidade.

### **Reflexões necessárias para os que trabalham com formação de professores**

A forma como a escola pesquisada desenvolve a busca do diálogo com a comunidade e a análise das trajetórias desses educadores e de suas concepções sobre a formação necessária ao educador da atualidade reforçam algumas questões já presentes no debate em torno da formação de professores.

Assim, como já destacado no Capítulo anterior, é possível identificar três eixos considerados importantes no processo de formação do docente. O primeiro deles está relacionado à necessidade de os cursos favorecerem a articulação entre teoria e prática, tanto na formação inicial, quanto na continuada, incluindo as atividades de estudo coletivo na escola. Nessa concepção, a prática é o ponto de partida e de chegada, e também o espaço-tempo da reflexão, elemento que impulsiona a busca do estudo. Esse processo se articula e ao

mesmo tempo faz parte de um outro que reconhece e transforma o trabalho num efetivo espaço-tempo de aprendizagem, extraindo dele questões e respostas, a partir da construção do próprio caminhar na profissão e também da intersecção com a experiência do outro. Esses dois processos configuram-se num terceiro que procura articular as experiências individuais a uma ação coletiva que favoreça a construção do espaço necessário à experimentação e inovação, transformando a escola num coletivo formador que, ao mesmo tempo, renova e conserva o conhecimento produzido pelo grupo, fortalecendo cada um dos seus membros. Esses processos, além de não serem lineares, são perpassados também pelas definições de outras instâncias do sistema que podem dificultar ou alterar o desenvolvimento deles.

O que nos apontam essas concepções expressas pelos educadores em relação à formação inicial e continuada?

A formação de professores, tanto a inicial como a continuada, precisa se transformar num espaço-tempo que ajude o futuro docente e/ou o docente em ação a construir um método, um processo reflexivo constante que lhes permita, individual e coletivamente, realizar essa articulação entre experiência e conhecimento acadêmico ou, em outras palavras, entre prática e teoria. O modelo de formação que separa a teoria da prática pode ser superado em favor de um outro se estiver relacionado a um espaço que promova a articulação dos dois níveis. Normalmente, a formação inicial e a continuada têm privilegiado a transmissão de conhecimento, sob um modelo estático ou linear que pensa a teoria separada da prática e que não favorece o movimento ação-reflexão-ação. A experiência acompanhada demonstra como o processo de formação é extremamente dinâmico e inclui uma vivência rica em experimentação, troca e validação pela prática.

Aproveitar esses verdadeiros laboratórios que as escolas proporcionam é um grande empreendimento porque implica em redimensionar a formação, trazendo para o seu universo o saber produzido no trabalho do professor, o que exige um diálogo entre a

universidade e a escola básica. Assim, aquilo que se propõe que essa escola faça, isto é, o exercício do diálogo, deve ocorrer também no espaço da formação inicial (ensino superior), pois se trata de uma questão que envolve o conhecimento e a vivência de experiências de diálogo escola-comunidade. Significa, cada vez mais, eleger a escola como ponto de partida e de chegada, diminuindo a distância entre a teoria e a prática.

No que diz respeito à formação continuada, promover encontros para discutir a gestão democrática, principalmente incentivando o relato de experiências das escolas, tem se mostrado um caminho valorizado pelos educadores. Esse debate pode ser fortalecido ainda agrupando-se escolas que tenham uma maior identidade, especialmente sob o ponto de vista da população usuária, e em ações mais permanentes. Criar mecanismos que possam socializar e sistematizar as experiências de determinadas escolas, de forma que atinjam outras unidades, não como imposição de teoria estranha ao cotidiano, mas como contribuição elaborada a partir da própria ação da rede, num movimento de ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão da ação, sempre numa perspectiva de validação pelo coletivo das escolas e dos órgãos colegiados do sistema, é uma iniciativa que pode fortalecer o desenvolvimento da lógica de gestão democrática da educação. Isso pode ser feito em estreita articulação com os espaços de pesquisa universitários e também com a constituição ou fortalecimento de espaços para pesquisa dentro do próprio sistema de ensino.

É interessante apontar ainda questões surgidas durante a pesquisa e que necessitam um maior aprofundamento. É preciso investigar, por exemplo, no âmbito da formação inicial, que processos podem favorecer a articulação teoria e prática relacionada à gestão democrática, de modo a aprofundar a compreensão dos meios que levam os educadores a incorporar concepções democráticas de educação. Uma outra questão é a necessidade de compreender em que medida a experiência do trabalho em outros níveis de ensino, como o da

Educação Infantil, pode levar o educador a incorporar outras dimensões da relação escola-comunidade.

Um elemento que se destaca na análise das trajetórias dos educadores é o fato de terem, esses profissionais, trabalhado em lugares considerados difíceis enfrentando situações/ambientes desafiadores (PROFIC<sup>31</sup>, creches, áreas de exclusão social) o que, segundo seus relatos, foi extremamente significativo. Quanto terá o processo de formação, articulado ao trabalho nesses lugares, influenciado efetivamente a forma como atuam?

Considerando que as gestoras realizaram sua formação inicial nos cursos de magistério em nível médio (CEFAM ou HEM - Habilitação Específica para o Magistério) e que cursaram Pedagogia enquanto já trabalhavam, uma outra linha possível de investigação se impõe em torno do papel representado por um tipo de formação que, segundo essas gestoras, privilegiou a teoria, mas representou uma formação “continuada”, combinada com os primeiros anos de trabalho docente, que as ajudou a compreender as contradições sociais que enfrentavam na escola.

Uma outra característica presente quando se analisa a carreira desses educadores é o grau de compromisso revelado pelo grupo na construção de uma escola de qualidade. Que elementos favorecem esse compromisso? Essa questão articula-se a uma reflexão expressa por um dos entrevistados que entendo ser necessário aprofundar:

[...] às vezes a pessoa participa de uma formação excelente [...] que chame para essa participação coletiva, no coletivo, para essa questão da democracia [...] os cursos de formação continuada, [...] dentro da SEDUC discutem muito essa questão [...] mas [...] chega na hora da prática [...] ela não consegue transferir [...] será que não é pela história de vida de pessoa?! (Gestor 2)

Dessa forma, torna-se fundamental que a formação inicial ou continuada vivencie a dimensão democrática nos processos educativos. Dito de outra forma, é necessário

---

<sup>31</sup> O Programa de Formação Integral da Criança foi um projeto desenvolvido na Rede Pública do Estado de São Paulo, durante o Governo Fleury (1990-1993), que oferecia um segundo turno de atividades para crianças de 4ª série, notadamente as consideradas com muitas dificuldades e que haviam sido reprovadas.



haver na formação espaços-tempo que permitam ao aluno/professor refletir sobre essa temática, expressando a experiência e as concepções que têm sobre a própria idéia de democracia na sociedade e na escola.

O educador que se busca hoje, precisa então ser alguém capaz de identificar na sua tarefa uma ação política de transformação que contribua para o aprimoramento da sociedade num sentido mais amplo, mas principalmente que seja significativa para a comunidade na qual atua e para o seu trabalho cotidiano. Um educador que seja capaz de compreender o contexto no qual está inserido e possa vincular sua prática cotidiana na escola a um projeto de emancipação social, à utopia de uma sociedade solidária que, talvez não chegue a alcançar, mas que seus vestígios possam ser reconhecidos no processo de construção cotidiana da escola.

Para assim se formar, esse educador precisa “aprender” desde cedo a construir significados para sua prática individual e coletiva, ou seja, “dar sentido à sua experiência” (Ghanem, 2000), articulando o seu saber, construído nos mais variados espaços sociais, aos saberes produzidos e transmitidos pelas instituições científicas de formação inicial e continuada, permeados pelas diretrizes políticas dos sistemas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Mônica. *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção questões da nossa época; v. 102).

AGUINIS, Marcos. Educação de príncipes... e mendigos. In: \_\_\_\_\_. *O atroz encanto de ser argentino*. Trad. Maria Cristina Guimarães Cupertino e Terezinha Martinho. São Paulo: BEI Comunicação, 2002.

ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Maria Isabel. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. 1999. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, julho/2001 p. 39-50.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas-SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, julho/2001 p. 65-81

APPLE, Michael W.; OLIVER, Anita. Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 271-303

ARROYO, Miguel G. (org.) *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986 (Coleção Educação Popular).

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 56).

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. [s.l.; s.n.], 1995.

BARROSO, João. A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI – O caso de Portugal. In: \_\_\_\_\_. (org.). *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: EDUCA, 1999 (Coleção Educa-Organizações, v. 4)

\_\_\_\_\_. Gestão local da educação: entre o estado e o mercado, a responsabilização colectiva. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOTH, Ivo José. *Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma da gestão do ensino fundamental*. Campinas: Papirus, 1997.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 23).

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *A educação negada*. Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CACCIA-BAVA, Sílvio e SOARES, José Arlindo (orgs.). *Os desafios da gestão municipal democrática*. São Paulo: Cortez, 1998.

CANÁRIO, Rui. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. *Formação do educador: organização da escola e o trabalho pedagógico*. São Paulo: UNESP, 1999, v. 3, p. 271-289

\_\_\_\_\_. Estabelecimento do ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, Antonio. (coord.). *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p. 161-187.

\_\_\_\_\_; ALVES, Natália; ROLO, Clara. *Escola e exclusão social: para um nova análise crítica da política Teip*. Lisboa: EDUCA Organizações, 2001.

CASASSUS, Juan. A escola e a desigualdade. Tradução: Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 3. ed. Trad. Klauss Brandini Gerhart. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v. II.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Fazer e aprender no trabalho*, o trabalho de todo dia. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. Saberes do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con)ciências na escola. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.11-42.

CONTRERAS, J. O docente como profissional reflexivo. In: \_\_\_\_\_. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 105-132.

CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Prospectiva; v. 5).

CORAGGIO, José Luis. Sobre la investigación y su relación con los paradigmas educativos. In: WARDE, Mirian Jorge (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, p. 73-84.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. A palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001 (Coleção idéias sobre linguagem).

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1995 (Biblioteca da educação. Série I. Escola; v. 17).

CURY, Carlos Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 1, n. 1, p. 169-2001, 1978.

DEÁK, Simone Conceição Pereira; FERREIRA, Regina Helena Penati C. *A trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da compreensão à mudança*. 1999. Monografia (Especialização em Planejamento e Gestão Municipal) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1999.

DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).

DEMOCRACIA: uma grande escola - Alternativas de apoio à democratização da gestão e à melhoria da educação pública: guia para equipes técnicas. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil). p. 33-72

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. *Por uma escola da consciência universal: a escola dinamizadora do seu entorno em tempos de globalização*. 2001. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2001.

\_\_\_\_\_. A responsabilidade social do pesquisador em educação. *Nuances*. Presidente Prudente, v. 7, ano VII, p. 106-109, set. 2001.

\_\_\_\_\_. Por uma escola à altura dos desafios atuais. *QUAESTIO – Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba, v. 4, n.2, p. 21-31, nov. 2002.

DOMINGUES, Isaneide. *O Horário de Trabalho Coletivo e a (re)construção da profissionalidade docente*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (orgs.) *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

ENTREVISTA com Boaventura de Souza Santos. *Teoria e Debate*. São Paulo, ano 14, n. 48, p. 26-33, jun/jul/ago, 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. *O que é Política Social*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. (org.) A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995 (Coleção Práxis).

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (orgs.) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. *Gestão escolar e subjetividade*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 1, n. 1, p. 137-168, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (Coleção educação contemporânea).

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, julho/2001 p. 65-81

GENRO, Tarso e SOUZA, Ubiratan de. *Orçamento Participativo – A experiência de Porto Alegre*. 2. ed. Fundação Perseu Abramo, 1997.

GENTILI, Pablo. Adeus a escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 228-252.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

GHANEM, Elie George Guimarães. *Educação escolar e democracia no Brasil*. 2000. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n.1, p. 161-188, jan./abr. 2004.

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

GOERGEN, Pedro e SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Formação de professores: a experiência internacional sobre o olhar brasileiro*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 79).

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões da nossa época; v. 84).

GOMÉZ, A. J. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: \_\_\_\_\_; SACRISTÁN, J. G. Compreender e transformar o ensino. Poroto Alegre: Artmed, 1998, p. 13-26.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidades e profissão*. Capinas: Papyrus, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77)

JESUS, Patrícia Maria de. *Produção do urbano: Jardim Humberto Salvador, afastamento, exclusão ou segregação sócio-espacial*. 2004. Relatório de pesquisa (Iniciação Científica/FAPESP) – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Felícia Reicher; Mello, Guimar Namó de. (coord.) *Educação na América Latina: teoria e realidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985 (Coleção Educação Contemporânea).

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Caetano Lo Mônaco; revisão: Rosa dos anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (Coleção Educação Contemporânea. Série memória da educação).

MELAZZO, Everaldo Santos; GUIMARÃES, Raul Borges (orgs.). *Conjuntura Prudente 2002*. Presidente Prudente: GASPERR/FCT/UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_ et al. Políticas públicas e exclusão social: a construção do debate no interior do SIMESPP. In: FÓRUM DE CIÊNCIAS DA FCT, IV, 2003, Presidente Prudente. *Anais do IV Fórum de Ciências da FCT*, Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2003. 1 CD-ROM

MELLO, Guimar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 9 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MINTO, César Augusto [et al.]; OLIVEIRA, Romulado Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição*

Federal. São Paulo: Xamã, 2001 (Coleção legislação e política educacional: textos introdutórios).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002

NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (coord.). *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e trabalho docente*. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (orgs.) *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.

PALMA FILHO, João Cardoso . A crise geral do capitalismo real e as políticas para o setor educacional. *Nuances: estudos sobre educação*. Presidente Prudente, v. 9/10, ano IX, (jan/jun. e jul/dez.), p. 239-241, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

\_\_\_\_\_. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. In: \_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 15-70.

\_\_\_\_\_. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARTICIPAÇÃO Popular e Escola Pública (Caderno 19). São Paulo: CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1989.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990 (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v. 6).

PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRAGLIA, Izabel (orgs.) *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade* (Leituras de sociologia da educação). 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERES, Lucina de Freitas Telles; MIGUEL, Ivanilde S. Fortunato. Somos todos educadores. In: CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, VIII, 2004, Presidente Prudente. *Anais do VII Congresso Municipal de Educação*, Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2004, p. 48

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, José Marcelino Rezende. *Administração e liberdade: um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. 1994. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986 (Coleção educação contemporânea).

POPKEWITZ, Thomaz S. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, Mirian Jorge (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, p. 147-172.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Aparecido Wilson. *Política educacional: a pretendida participação popular*. 2000. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

RODRIGUES, Neidson. *Lições do príncipe e outras lições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões da nossa época; v. 15).

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 4. ed. Trad. Patrícia Chitoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RD. Campinas: Papirus, 1997.

RUMMERT, Sonia Maria. *Educação e Identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã; Rio de Janeiro: Intertexto, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, p. 85-108.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção educação contemporânea).



\_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003 (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos modernos. In: \_\_\_\_\_. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA JR., Celestino Alves da. *A escola pública como local de trabalho*. 2. ed. São Paulo: 1993

SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002

SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n.1, p. 5-15, jan/fev/mar/abr. 1996.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.) *Textos e contextos para a leitura geográfica de uma cidade média*. Presidente Prudente: [s. n.], 2001

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1984 (Coleção educação popular).

\_\_\_\_\_. *A ilusão fecunda*. A luta por educação nos movimentos populares. 1988, 2v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 253-270.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

TEODORO, António. É possível uma política de educação à esquerda? Uma reflexão sobre possibilidade e esperança na ação política. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa, n. 2, p. 43-51, 2º semestre/2003

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

\_\_\_\_\_. *Crítica metodológica, investigação social & enquete operária*. São Paulo: Polis, 1982.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez: PUC-SP: Ação Educativa, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Miriam Jorge (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, p. 173-192.

TOURAINÉ, Alain. *Igualdade e diversidade: o sujeito democrático*. Tradução: Modesto Florenzano. Bauru: EDUSC, 1998.

UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: [s.n], 1992

\_\_\_\_\_. *Foro Mundial sobre la educación - Informe Final* (Dakar - Senegal), 2000

VALLE, Ione Ribeiro. *Burocratização da educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, 1996

VALERIEN, Jean. *Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*. Adaptação brasileira: José Augusto Dias. 3. ed. São Paulo: Cortez; Paris: UNESCO; Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1993.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003 (Série Pesquisa em Educação, v. 5)

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. *Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador*. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

## LEGISLAÇÃO

BRASIL. Constituição (1988). Declaração Universal dos Direitos Humanos.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PRESIDENTE PRUDENTE. Câmara Municipal. Projeto de Emenda da Lei Orgânica do Município nº 13/11

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Lei Complementar nº 26/96

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Regimento comum das escolas municipais de Presidente Prudente

\_\_\_\_\_. Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente

\_\_\_\_\_. Resolução nº 200, de 27/03/1996. Lei Orgânica do Município de Presidente Prudente

\_\_\_\_\_. Resolução nº 201, de 27/03/1996. Regimento Interno da Câmara Municipal de Presidente Prudente

SÃO PAULO (Estado) Imprensa Oficial. *Constituição da República Federativa do Brasil: declaração universal dos direitos humanos*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

# **ANEXOS**

GUIA-ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

QUESTÕES	OBJETIVOS
- Por que você se tornou professora?	- Conhecer fatos que levaram à escolha da profissão e marcaram sua formação inicial
- Como foi sua formação inicial?	- Perceber fatos relevantes do curso que contribuem para esse perfil
- Que balanço você faz hoje, o que foi fundamental na sua formação inicial que contribuiu para a sua atuação?	- Perceber a contribuição da formação inicial para a possibilidade de relação escola-comunidade
- Como se formam as concepções do professor sobre seu trabalho, sobre seu fazer? Como a escola trabalha?	- Como pensa os elementos da formação do professor
- E a sua trajetória na educação? Você entrou na rede em e fez várias coisas... Se você tivesse que fazer um balanço, o que foi significativo, o que você aprendeu, o que reformulou a tua formação inicial, o que acrescentou... Fale à vontade...	- Conhecer elementos da trajetória na educação Reconhecer saberes aprendidos no exercício da profissão
- Como você vê essa escola no bairro, qual é o papel dela, como você sente que as pessoas concebem/percebem essa escola?	- Identificar, na compreensão do grupo, o papel da escola para a comunidade
- Como esse trabalho com a comunidade nasceu? O que motivou? Por que isto está posto como uma ação prioritária no planejamento?	- Identificar as motivações que levam ao trabalho com a comunidade
- E esse trabalho que é feito com a comunidade e que é parte de um trabalho mais amplo que eu percebi que é feito internamente com funcionários, professores...	Relações com a gestão “democrática” interna
- Essa idéia do conhecimento da criança, ou do conhecimento da comunidade,	- Procurar identificar como essa questão aparece para o grupo

<p><b>- Vocês já pensaram um pouco sobre o que vocês já incorporaram nesses quatro anos de trabalho com a comunidade?</b></p>	<p>- Procurar identificar que saberes foram construídos no processo de busca do diálogo com a comunidade</p>
<p><b>- Se isso modificou, se não modificou, se trouxe novos elementos para pensar essa idéia do conhecimento, do próprio trabalho pedagógico?</b></p>	
<p><b>- Faça um balanço desses quatro anos do trabalho família-comunidade, o que vocês conseguiriam avançar daquela visão inicial que vocês tinham , o que não avançou, o que se modificou para vocês, por exemplo, a partir de uma interpretação que se modificou?</b></p>	<p>- Verificar se há indicadores de “avanço”/ retrocesso/fatores que favorecem/dificultam/obstáculos/ impasses/apoios</p>
<p><b>- Que tipo de dificuldade você enfrenta para levar essa tese de que a escola tem que ir na direção do diálogo com a comunidade ?</b></p>	
<p><b>...Vocês visitam as famílias? ...</b></p>	<p>- Identificar práticas da escola</p>
<p><b>- E a integração com as outras políticas da Prefeitura aqui no bairro? Essas possíveis parcerias, essas outras ações, qual é o significado delas para o trabalho da escola? No que elas poderiam contribuir?</b></p>	<p>- Verificar as possibilidades da escola ampliar relações com o entorno</p>
<p><b>- Você acha que esse sonho de fazer mais pelas crianças, essa vontade que você sente, é uma vontade coletiva? Todo mundo tem um pouco disso?</b></p>	<p>- Verificar se há consenso na escola com relação à importância da participação (e da natureza dela) da comunidade</p>
<p><b>- E você sente que as pessoas se vêem como comunidade? Ou elas simplesmente moram aqui? Essa situação é fruto do que?</b></p>	<p>- Elementos existentes na comunidade que favorecem ou não o coletivo Como se faz?</p>

<p>- Voltando à questão da gestão, você acha essa perspectiva de trabalhar com a comunidade, especialmente no teu caso, você acha que essa perspectiva veio de onde?</p> <p>- Essa necessidade de trabalhar com a comunidade, na direção da comunidade, isto está posto nos documentos, mas de onde você acha que vem isso?</p> <p>- Em que momento da tua vida, da tua formação essa questão ficou colocada para você?</p>	<p>- Verificar o que pensam os prof<sup>os</sup> sobre essa questão da “democratização” das relações na escola</p> <p>- O que motiva a aproximação com a comunidade.</p> <p>- Como relacionam a questão da “democratização” com as idéias de “participação”, “diálogo”?</p>
<p>- E a SEDUC como ela tem contribuído, ou não tem contribuído para esse trabalho escola-comunidade? Que pontos foram importantes a partir da Secretaria? Que elementos você destacaria?</p> <p>- Essa é a primeira iniciativa mais formal da SEDUC, ligada à gestão democrática? De cursos com essa direção?</p>	<p>- Verificar possibilidades da secretaria contribuir com a formação voltada para o diálogo com a comunidade</p>
<p>- E isso avançou? Você sente que as pessoas aqui têm mais liberdade para falar da prática, para verbalizar? E vocês percebem que vai tendo alteração de prática?</p>	<p>- Verificar se a proposta de formação dos professores dentro da escola está gerando frutos...</p>
<p>- Os professores têm buscado novas formas de se formar?</p>	<p>- Como buscam se formar</p>
<p>- Se você tivesse que repensar toda a sua trajetória, a experiência que você viveu aqui e em outras escolas, tivesse que sugerir mecanismos que pudessem favorecer a formação do professor, tanto a formação inicial quanto continuada, que contribuísse nesse trabalho com a comunidade... O que você teve ou que você não teve, mas que hoje você considera que são importantes para fazerem parte dessa formação?...</p>	<p>- O olhar da prática propondo possibilidades de formação</p>