

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR EM UMA
ESCOLA TRANSFORMADA EM COMUNIDADE DE
APRENDIZAGEM**

Sueli de Fátima Barbosa Caires
São Carlos, 2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR EM UMA
ESCOLA TRANSFORMADA EM COMUNIDADE DE
APRENDIZAGEM**

Sueli de Fátima Barbosa Caires

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração em Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti.

São Carlos
2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C136pc

Caires, Sueli de Fátima Barbosa.

A participação da comunidade escolar em uma escola transformada em comunidade de aprendizagem / Sueli de Fátima Barbosa Caires. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
131 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Gestão educacional. 2. Conselho de escola. 3. Dialogicidade. I. Título.

CDD: 371.2 (20ª)

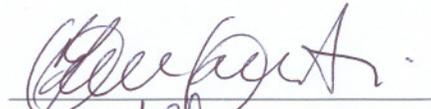
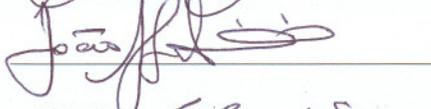
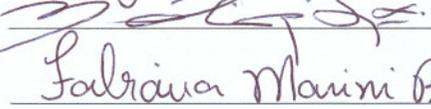
BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Profª Drª Maria Cecília Luiz

Profª Drª Fabiana Marini Braga


*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso, aprendemos sempre!*
Paulo Freire

*Dedico este trabalho com especial carinho a
Daniel e Osmar
que sempre tiveram paciência,
souberam esperar e me incentivam a continuar...*

AGRADECIMENTOS

Considero-me bastante privilegiada quando penso nas pessoas maravilhosas que tive a oportunidade de conhecer (direta ou indiretamente) durante a minha vida até o presente momento. Aprendi com elas muitas lições importantes pelas quais sou profundamente agradecida. Aprendi, por exemplo, a importância de me reconhecer como um ser inacabado, portanto, em constante construção; de respeitar as diferenças e as singularidades e não tomar posse dos seres que amamos; de reconhecer que somos seres políticos e capazes de sermos sujeitos de nossa própria história, de conhecer a importância da ação comunicativa e da ação do diálogo. Agradeço imensamente pela oportunidade e aprendizados valiosos que tive durante a realização desse período de estudos e trabalho, em especial:

Aos meus pais: Francisco e Carmen, e aos meus irmãos: João e Roseli, pelo apoio que sempre recebi e pelo incentivo para continuar e não desistir.

Aos meus dois amores: Daniel e Osmar, pela compreensão de minha ausência, pela tolerância, paciência, pelo respeito e incentivo, pela crença no meu potencial e ajuda nos momentos difíceis. Vocês foram a expressão do meu mundo da vida.

Às minhas sobrinhas Laura, Laís e Carolina e aos demais de minha família que compreenderam a minha ausência e o meu distanciamento respeitando o meu ideal.

Ao professor Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, meu orientador, professor, amigo - que me desafiou a compreender melhor as implicações dos meus sonhos e contribuiu na dimensão de minha prática em direção a conquista deles, obrigada pelo apoio e credibilidade.

Às professoras, Dr^a Maria Cecília Luiz e Dr^a Fabiana Marini Braga que fizeram parte da banca juntamente com o Prof. Dr. João Augusto Gentilini, aos quais agradeço imensamente pela disponibilidade e pelas contribuições e aprendizagens.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar) e aos docentes, que tive o privilégio de conhecer e que me proporcionaram momentos importantes de reflexão e enriquecimento.

Às minhas queridas amigas e companheiras: Ednéia, Mônica e Verinha e tantas outras e outros que acompanharam a minha trajetória nesse período de estudo e dedicação, pela amizade e pelo carinho, agradeço de coração.

À Secretaria Municipal da Educação de Araraquara que me possibilitou condições para o desenvolvimento desse estudo.

A todos e todas da escola “Vista Bela” que me permitiram aprender e desenvolver meu trabalho e aos participantes da pesquisa Comunidades de Aprendizagem com quem pude dialogar e construir análises e conhecimentos. Muito obrigada àqueles/as que me ouviram, indicaram bibliografias, disponibilizaram materiais e fizeram deste estudo um momento de intensa reflexão e aprendizagem.

Ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), que me possibilitou participar da pesquisa Comunidades de Aprendizagem e aos integrantes do grupo de estudos em Gestão Escolar, por tantas dúvidas, certezas e conhecimentos compartilhados.

Agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, favoreceram o desenvolvimento desse trabalho e de meu crescimento intelectual e, acima de tudo, e principalmente, agradeço fervorosamente a **DEUS**, que me permitiu e possibilitou viver esse desafio, essa aventura, esse rico momento que ampliou o meu mundo da vida.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo caracterizar e analisar as formas de participação da comunidade escolar no cotidiano de uma unidade escolar transformada em Comunidade de Aprendizagem, analisando em especial a participação nos processos de tomada de decisão, enquanto aspecto fundamental da gestão democrática da educação. Buscou-se compreender os fatores que facilitavam ou dificultavam a participação no contexto da escola pesquisada. A proposta de Comunidades de Aprendizagem visa à transformação social e cultural da escola e de seu entorno e está pautada na aprendizagem dialógica, enquanto meio para se buscar a educação de máxima qualidade para todos e todas. Comunidades de Aprendizagem é uma proposta desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da universidade de Barcelona, e firmou-se na Espanha enquanto experiência bem sucedida. Hoje está sendo desenvolvida em vários países, dentre eles o Brasil. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da periferia urbana de São Carlos (SP), transformada em Comunidade de Aprendizagem, baseando-se em alguns princípios da Metodologia Comunicativa Crítica, que tem como referências o conceito de dialogicidade, de Paulo Freire, e a teoria da ação comunicativa, de Jürgen Habermas. O estudo desenvolveu-se por meio de dados quantitativos - um questionário aplicado por pesquisadores inseridos nas investigações sobre Comunidades de Aprendizagem - e dados qualitativos - a partir de entrevistas em profundidade com as gestoras da escola. Seguindo os princípios da metodologia comunicativa crítica, o processo de análise dos dados foi desenvolvido conjuntamente entre os participantes e a pesquisadora, dialogando-se sobre os conteúdos destacados, as categorias elencadas e os entendimentos efetuados, e chegando-se a um consenso em relação às análises das dimensões transformadoras e dos obstáculos à participação. Pudemos observar que muitas mudanças ocorreram na vida da escola desde a implementação da proposta Comunidades de Aprendizagem. Entre elas, o fortalecimento do diálogo igualitário nas relações, o que favoreceu a participação da comunidade escolar em vários espaços. Destacamos, contudo, o necessário apoio dos gestores educacionais como elemento imprescindível de criação e sustentação de um ambiente escolar estimulador da convivência democrática, porque ela não ocorre espontaneamente, sem intencionalidade e ações propositivas e permanentes.

Palavras-chaves: comunidades de aprendizagem, escola e comunidade, gestão escolar democrática, participação, metodologia comunicativa crítica

ABSTRACT

This work aimed to characterize and analyze the ways of school community's participation in the daily routine of a school unity transformed into Learning Communities, in particular examining the participation in decision processes as a fundamental aspect of democratic management of education. We tried to understand the factors that facilitated or hindered participation in the context of the school studied. The proposed Learning Communities aims to transform social and cultural life of the school and its surroundings and is based on dialogic learning as a means to seek the highest quality education for everyone. Learning Communities is a proposal developed by the Special Centre for Research in Theories and Practices for Overcoming Inequalities (Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – CREA, in portuguese), of the University of Barcelona, has established in Spain as a successful experience. Today is being developed in several countries, including Brazil. The research was conducted at a school in the São Carlos' urban periphery (SP), transformed into Learning Communities, based on some principles of Critical Communicative Methodology, which has references to the Paulo Freire's concept of dialogue, and the Jürgen Habermas' theory of communicative action. The study was developed by quantitative data - a questionnaire administered by researchers inserted in the investigation into Learning Communities - and qualitative data - from interviews with managers of the school. Following the principles of critical communicative methodology, the process of data analysis was developed jointly between the participants and the researcher is talking about the content posted, the categories listed and understandings made, and coming to a consensus on the analysis dimensions of transformational and barriers to participation. We have observed that many changes occurred in the life of the school since the implementation of the proposed Learning Communities. Among them, egalitarian dialogue's reinforcement in relationships, which favored the school community participation in various spaces. We stress, however, the necessary support of management education as an indispensable element in creating and sustaining a school environment that stimulates democratic coexistence, because it does not occur spontaneously without intentional and permanent purposeful actions.

Keywords: learning communities, school and community, democratic school management, participation, critical communicative methodology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A QUESTÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL ..	18
1.1 Uma breve análise dos caminhos da gestão da educação no Brasil	18
1.2 A educação no aparato legal	22
1.2.1 A educação na Constituição Brasileira de 1988.....	22
1.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (lei 9394/96)	24
1.2.3 O Plano Nacional da Educação.....	26
1.2.4 O Estatuto da Criança e do Adolescente.....	27
1.3 A política de incentivo aos Conselhos como um instrumento estratégico da gestão democrática	28
2. ARTICULANDO OS CONCEITOS DE DIALOGICIDADE E AÇÃO COMUNICATIVA	38
2.1 A dialogicidade de Paulo Freire	38
2.2 A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas	46
2.2.1 A racionalidade instrumental	47
2.2.2 A racionalidade comunicativa	50
3. COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM EM SÃO CARLOS (SP): UMA PROPOSTA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA	58
3.1 Objetivos da proposta de Comunidades de Aprendizagem	60
3.2 Concepção de Comunidades de Aprendizagem	61
3.3 O processo de implantação e consolidação da proposta de Comunidades de Aprendizagem no município de São Carlos - SP	62
3.4 O desenvolvimento da proposta de Comunidades de Aprendizagem	65
3.5 A Aprendizagem Dialógica como base teórica da proposta de Comunidades de Aprendizagem	69
4. BASES TEÓRICAS DA METODOLOGIA COMUNICATIVA CRÍTICA ...	73
4.1 Abordagens teóricas da investigação social	73
4.2 Metodologia comunicativa crítica e a sociedade do diálogo	77
4.3 Procedimentos de investigação da metodologia comunicativa crítica	79
4.3.1 Etapas da metodologia comunicativa crítica	80

4.3.2 O desenvolvimento da pesquisa: a caracterização da escola e da comunidade	90
4.3.3 A realização da coleta de dados	91
4.3.4 Procedimento de análise dos dados coletados	95
5. ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR EM UMA ESCOLA TRANSFORMADA EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM	98
5.1 A participação da comunidade escolar	98
5.1.1 A participação dos profissionais da escola	99
5.1.2 A participação do voluntariado	102
5.1.3 A participação dos familiares	105
5.1.4 A participação dos alunos	109
5.2 A participação dos vários segmentos da comunidade escolar nos colegiados..	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE	131

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Critérios regulativos da metodologia quantitativa e qualitativa	83
Quadro 2 - Quadro-síntese de análise das categorias e dimensões	96
Quadro 3 - Participação dos profissionais da escola	100
Quadro 4 - Participação do voluntariado	103
Quadro 5 - Participação dos familiares dos alunos	106
Quadro 6 - Participação dos alunos	110
Quadro 7 - Participação nos colegiados	114

ÍNDICE DE SIGLAS

ACIEPE -	Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão
APM-	Associação de Pais e Mestres
CA -	Comunidade de Aprendizagem
CBE-	Conferência Brasileira de Educação
CEMEI-	Centros Municipais de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPq-	Conselho Nacional de Pesquisa
CREA -	Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EMEB -	Escola Municipal de Educação Básica
FAPESP -	Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
NIASE -	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
PNE -	Plano Nacional da Educação
SME -	Secretaria Municipal de Educação
TIC -	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFSCar -	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa que foi desenvolvida dentro do eixo Gestão Escolar, envolveu questões relativas à gestão democrática da educação e teve como objetivo caracterizar e analisar as formas de participação dos diversos segmentos que compõe a comunidade escolar - gestoras, alunos e alunas, professores e educadores, familiares, voluntários e colegiados - na vida da escola depois dela ter se transformado em Comunidade de Aprendizagem, visando o desenvolvimento de um espaço público de maior densidade participativa, com respeito à diversidade e a dialogicidade.

Esta investigação se inseriu no contexto de outra pesquisa de âmbito maior, denominada “Comunidades de aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”¹, desenvolvida pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)², da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), realizada no período de 2007 a 2009, objetivando o estudo dos processos efetivamente desenvolvidos desde a implantação da proposta de Comunidades de Aprendizagem - um projeto de transformação social e cultural que conta com a participação de toda a comunidade, implantado em três escolas municipais da periferia urbana da cidade de São Carlos (SP). A proposta de Comunidades de Aprendizagem desenvolvido nestas escolas teve seus trabalhos articulados numa parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME), o NIASE e as próprias escolas³.

A Comunidade de Aprendizagem é uma comunidade organizada, caracterizada pelas relações que se estabelecem entre seus membros, onde as pessoas que a constituem, trabalham e cooperam na consecução de objetivos comuns e na construção de um projeto educativo e cultural próprio, para educar a si própria, suas crianças, jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em diagnósticos, não apenas de suas carências e necessidades, mas, sobretudo, de suas forças e potencialidades para superar essas carências.

¹ Essa pesquisa está inscrita no processo FAPESP como pesquisa de nº 07/52610-6 e no diretório do grupo do CNPq. Aqui, vamos tratá-lo como “pesquisa C.A. - FAPESP/CNPq.”

² NIASE - Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, desenvolve pesquisa, extensão e ensino considerando diferentes práticas sociais e educativas. Vinculado à Universidade Federal de São Carlos, foi criado em 2002, e tem como foco a construção e o fortalecimento redes entre conhecimentos, instituições, movimentos e grupos para superação de desigualdades sociais, culturais e escolares.

³ Desde meados de 2009 a SME passou a considerar a proposta C.A. como um programa da Política Pública de Educação desenvolvida pelo município

O conjunto de experiências, propostas e inovações que vêm surgindo nos últimos 10 anos ganharam a denominação genérica de Comunidades de Aprendizagem. Elas representam atualmente uma trama conceitual de grande potencial transformador e proporcionam ao mesmo tempo uma plataforma útil e apropriada para empreender uma revisão em profundidade dos atuais sistemas de educação escolar, para satisfazer as necessidades de todos os alunos e da comunidade.

O termo Comunidades de Aprendizagem (CA) foi estendido nos últimos anos com acepções diversas defendidas por vários estudiosos. Segundo Coll (2003), as Comunidades de Aprendizagem podem ser identificadas a partir de quatro eixos: a) o eixo escolar/extra-escolar, que se refere à sala de aula propriamente dita ou à escola formal ou não-formal. As propostas são dirigidas a organizar as aulas e os alunos em grupos como uma CA, ou por experiências, propostas e interações dirigidas não à aula, mas ao conjunto da escola, numa tentativa de organizar o funcionamento dessa como uma CA; b) o eixo territorial, que se refere a um âmbito geográfico - a cidade, o bairro, o povoado rural etc.- que têm uma comunidade de interesses e que se põem de acordo sobre o que fazer para atingir seus objetivos, mediante ações que têm como eixo integrador a aprendizagem; c) o eixo real/virtual, mediado pelas modernas tecnologias de comunicação - redes de pessoas, de escolas, de instituições educativas, de comunidades profissionais etc. - para criar um espaço de aprendizagem; d) o eixo relacionado à grande gama de objetivos e sentidos atribuídos às Comunidades de Aprendizagem vinculados aos processos de desenvolvimento de capital social ou desenvolvimento humano em sentido amplo com ênfase em temas como cidadania, violência, participação social etc.

A proposta de Comunidade de Aprendizagem, que aqui expomos, se refere a proposta desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – CREA, da Universidade de Barcelona, e que integra as diferentes noções de Comunidades de Aprendizagem mencionadas anteriormente. Ele não se apresenta como um modelo fechado, limitado, desvinculado do Estado, ponderando, inclusive, alternativas para esse Estado, adotando uma visão integral e sistêmica do processo educativo com o enfoque na aprendizagem de máxima qualidade a todos e na sociedade da informação. No intuito de minimizar a distância existente entre escola e família, a proposta de Comunidade de Aprendizagem tem com fundamentos a teoria da ação comunicativa postulada por Jürgen Habermas e a teoria da dialogicidade do educador Paulo Freire.

A escola, ao se tornar uma Comunidade de Aprendizagem, propõe-se a constituir-se num espaço que visa à superação dos obstáculos por meio do diálogo, utilizando-se do mesmo para a busca de soluções que encaminhem para a aprendizagem de máxima qualidade a todos aqueles que estudam na escola, promovendo a convivência respeitosa, mudanças no entorno da escola, estabelecendo relações e práticas sociais democráticas.

A pesquisa que desenvolvemos transcorreu sob a orientação da metodologia comunicativa crítica, buscamos identificar a participação da comunidade escolar⁴ tendo o diálogo igualitário como princípio norteador. Entretanto, cabe ressaltar que algumas características dessa metodologia não foram contempladas. Contudo, estivemos em permanente diálogo com gestoras, professores, alunos, comunidade e familiares e, também, nos processos de tomadas de decisão que ocorreram durante as reuniões do Conselho de Escola, da Comissão Gestora e na Comissão Mista⁵.

Concomitantemente, utilizamos as informações coletadas a partir da aplicação de um questionário dirigido aos familiares dos estudantes⁶, realizada por outros investigadores. Foram selecionados aqueles dados que nos ajudariam a identificar as formas de participação das famílias nos processos de tomada de decisões na escola. Utilizamos essas informações para compreendermos, por meio do olhar das famílias dos estudantes, o que significa participação e quais seriam os possíveis obstáculos que nela interferem. Para a obtenção dos dados qualitativos foram realizadas entrevistas com as gestoras - diretora e a assistente de diretora - da escola Comunidade de Aprendizagem. O roteiro das entrevistas foi construído coletivamente e contemplou dois importantes eixos de análise - a participação e o convívio na diversidade, além de questões gerais sobre o significado de administrar uma escola convertida em Comunidade de Aprendizagem.

⁴ Entendemos por comunidade escolar todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo, a saber: alunos, professores, gestores, funcionários, pais ou responsáveis pelos alunos.

⁵ A Comissão Gestora e a Comissão Mista são instâncias de participação da comunidade escolar, realizadas periodicamente, nas escolas Comunidades de Aprendizagem e são marcos previstos na Proposta C.A..

⁶ O questionário foi composto por aproximadamente 80 questões com a abrangência dos quatro eixos de investigação da pesquisa C.A.- FAPESP/CNPq e foi aplicado por outros investigadores (alunos do curso de graduação em Pedagogia da UFSCar), sendo cada qual com seu próprio recorte em termos de objeto de investigação.

Essa investigação, apesar de sua natureza eminentemente qualitativa, como se pode observar, teve suporte também de dados quantitativos⁷ que, sem dúvida, contribuíram substancialmente para o seu desenvolvimento.

Como forma de situar no espaço e no tempo, uma breve análise da história da democratização do ensino brasileiro, com ênfase na gestão da educação, tornou-se extremamente necessária. Para isso foram retratadas questões legais e teóricas sobre a gestão democrática do ensino público caracterizando a função social da escola.

Dessa forma procuramos, no primeiro capítulo, fazer uma análise de como a sociedade vem se organizando e quais as políticas públicas estão direcionando a gestão educacional nos ambientes escolares brasileiros. Propõe-se, dessa maneira, destacar alguns elementos que caracterizam essa discussão a partir de uma análise da legislação brasileira, com foco na gestão da educação a partir da década de 1980, apresentando o movimento da sociedade e o envolvimento dos profissionais da educação para incorporar a gestão democrática da educação nos sistemas públicos de ensino.

No segundo capítulo, propomos uma abordagem teórica para fundamentar uma ação educativa de cunho democrático e participativo. Para tanto, encontramos nas idéias da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e nas obras do educador brasileiro Paulo Freire sobre ação da dialogicidade, os aspectos mais significativos.

Apresentamos no terceiro capítulo, focando a gestão escolar democrática – objeto do trabalho de campo da pesquisa realizada - a proposta Comunidade de Aprendizagem, implantado em três escolas do município de São Carlos (SP), contextualizando sua história, caracterização, implantação e desenvolvimento bem como sua fundamentação no conceito de *aprendizagem dialógica*, o qual tem sete princípios básicos que serão detalhados.

No quarto capítulo, nos dedicamos a descrever o que constitui a Metodologia Comunicativa Crítica desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – CREA, da Universidade de Barcelona. Consideramos bastante relevante essa descrição, uma vez que contemplamos no direcionamento metodológico da pesquisa algumas características dessa metodologia. Dessa forma, estaremos abordando toda a organização do processo da investigação contemplado nesta metodologia.

⁷ Os dados quantitativos foram obtidos através dos questionários aplicados a partir da análise dos dados relativos ao eixo “gestão e participação da comunidade na vida da escola”.

O quinto capítulo se refere exclusivamente à pesquisa desenvolvida onde serão apresentadas as análises das diversas formas de participação contemplando as dimensões exclusoras e transformadoras, que potencializam ou inibem as participações dos diferentes segmentos (professores, alunos, familiares, voluntários, colegiados) na vida da escola. E, sob forma de conclusão, as considerações finais com os apontamentos de críticas e possibilidades.

Neste estudo, entendemos que a participação, condição necessária no desenvolvimento da gestão democrática da educação tem sido considerada “um valor consagrado” para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Embora ainda não totalmente compreendida e incorporada à prática social global, a participação nos processos educacionais é incontestadamente necessária (...) “é indubitável sua necessidade e importância como fonte de humanização”. (FERREIRA, 2006, p.169).

Entretanto, a participação não será obtida pela força, determinada por decretos, por leis, por projetos. A gestão democrática, no desenvolvimento histórico-social, já vem exercendo influência positiva sobre a educação como um todo: em relação à estrutura e funcionamento dos sistemas como fonte de colaboração e comunicação direta; à organização dos trabalhos desenvolvidos nas escolas a partir da autonomia na construção do projeto político pedagógico; aos órgãos de gestão com a construção de canais de participação; à qualidade do ensino e na definição e acompanhamento das políticas educacionais.

De qualquer forma, a gestão democrática da educação precisa ser construída a partir de um aprendizado constante de auto-reflexão e de reflexão na coletividade, e também de sonhos, num processo histórico que contemple a participação constante, o diálogo, a colaboração, o envolvimento e o consenso entre todos os envolvidos no processo educacional. E, entendemos também a necessidade de considerar que a mudança de nossa compreensão se faz à medida que passamos a ter clareza a respeito dos conflitos reais da história e, desse modo, passamos a perceber que:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminam por ter no sonho também um motor da história. Não há mudanças sem sonho como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 2002, p.91)

1 A QUESTÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL

Na verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-datado, ora porque seja pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria que ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. (FREIRE, 2002, p.92)

Observamos que ao longo das últimas décadas a questão da democratização da gestão da educação brasileira tem sido muito discutida, em especial pelos grupos sociais que direcionaram suas lutas históricas para superar a herança colonial que determinou a centralização do poder e das decisões na administração pública brasileira.

Houve avanços significativos no que diz respeito à legislação, mas as leis, por si só, não conseguem mudar a realidade, ou pelo menos não a alteram rapidamente, da noite para o dia, aquilo que efetivamente existe. As leis precisam estar articuladas com uma vontade política dos sujeitos e com a conjuntura que possibilita as mudanças. Para melhor entendimento, faremos uma breve análise histórica da legislação educacional para compreender a evolução da política educacional, as condições de ensino do passado, do presente e vislumbrar os caminhos do futuro.

1.1 Uma breve análise dos caminhos da gestão da educação no Brasil

Faz-se necessário não só um estudo do texto das leis, mas dos contextos que levam à elaboração das mesmas, ou seja, da reconstrução do processo histórico no qual engendrou a lei, identificando seus condicionantes em termos de forças sociais básicas que a tornaram possível reconstruindo seu processo de elaboração, evidenciando a forma como os diferentes atores desempenharam seus respectivos papéis. (SAVIANI, 1976, apud. FERNANDES, 1999, p.18)

Ao longo da história da educação brasileira, muitos se levantaram contra a centralização do poder, bastante arraigada em nosso país. É exemplar a atuação de Anísio Teixeira que, dentre outros educadores, desde os anos 1920, defendeu a transferência dos encargos com a educação, sobretudo a primária, para o governo municipal por entender que a "escola pública é por excelência a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de

cooperar para a coesão e a integração da comunidade como um todo" (TEIXEIRA, 1957, p.19).

Anísio Teixeira defendia que as relações da escola com os familiares e a comunidade não são algo acidental, mas são relações intrínsecas e integradas. Para o autor, a escola não podia ficar no seu pedestal, destinada a perpetuar a educação da sociedade, mas transformar-se num instrumento consciente e inteligente do aperfeiçoamento social. O papel da escola não deveria ser o de revolucionar a sociedade, mas de orientar a revolução já presente. A escola deveria ser a guardiã da democracia, a guardiã da cidadania.

No percurso da história da educação escolar brasileira, comumente, observamos que muitas normas e diretrizes estabelecidas e determinadas pelos governantes, visaram os interesses políticos e econômicos em detrimento dos interesses sociais e educacionais. As reformas educacionais implementadas pelos governos militares, nos anos 1970, por exemplo, estavam pautadas na política econômica aberta aos investimentos e capitais estrangeiros e veio repercutir nos anos 1980 de forma substancial. A deterioração da qualidade do ensino, das condições de trabalho dos professores, a alta taxa de evasão escolar e a manutenção do analfabetismo em grande parte da população evidenciaram que as Reformas Educacionais propostas não resolveram as questões básicas da educação brasileira. Diante disso, o contexto político da época, apresentava-se um consenso de que o esgotamento do autoritarismo prenunciava a democratização do regime político brasileiro.

A sociedade brasileira, na década de 1980, vivenciou em várias instâncias, um processo de luta pela redemocratização do país que culminou com a transição do regime militar para o regime civil. Assim, essa década ficou marcada como um período de abertura política, com conquistas democráticas para a sociedade de modo geral e, principalmente para a educação pública. Os governantes militares mostraram-se ineficazes na tentativa de unir a estabilidade econômica do país com modernização e distribuição de riquezas. Nesse período de transição do processo de redemocratização do país, o movimento pela descentralização da gestão pública e o fortalecimento do poder municipal ampliou e se fortificou nas discussões da Assembléia Nacional Constituinte. As conquistas democráticas também resultaram no Brasil o surgimento de novos partidos políticos, grupos sindicais e movimentos sociais.

Nos anos subsequentes à queda da ditadura militar, surgiram muitas iniciativas de formulação e implementação de políticas educacionais com pretensões de incorporar

interesses populares, visando ao desenvolvimento e à democratização da educação. Movimentos sociais passaram a incluir, em suas atividades cotidianas, reuniões, debates e seminários para discutir subsídios para projetos de leis, principalmente os que tratavam da educação. As reivindicações populares, em particular expressas a partir da campanha pelas eleições diretas para Presidente da República, culminaram com uma mobilização intensa de políticos, educadores, artistas e de diferentes setores da sociedade civil em diversas formas participativas, constituindo debates e discussões, principalmente no âmbito da educação pública, culminando na elaboração da nova Constituição Brasileira.

O desencanto com as promessas não cumpridas do novo governo civil desencadeou e impulsionou as discussões e as críticas políticas dos diversos setores ligados à política educacional e de outros segmentos da sociedade civil sobre o futuro da educação no Brasil.

Saviani (2008, p. 404) afirma que a organização dos educadores nesse período pode ser caracterizada em dois campos distintos: daqueles que “se preocupavam com o significado social e político da educação”, do que decorre a busca por uma escola pública de qualidade, aberta a toda população brasileira e daqueles que estavam “preocupados com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicatório,” cuja expressão mais saliente era dada pelo fenômeno das greves que se repetiam ao longo da década de 1980.

Muitos educadores brasileiros, representantes de entidades de cunho acadêmico-científico - entidades voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulações de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade, organizaram as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), tendo a primeira se realizado no ano de 1980 - em São Paulo. Depois vieram as de 1982, realizada em Belo Horizonte; de 1984, em Niterói; de 1986, em Goiânia; de 1988, em Brasília e, de 1991, em São Paulo.

As Conferências Brasileiras de Educação se firmaram como o principal evento nacional para análises, debates e encaminhamentos da problemática político-pedagógica da educação brasileira; constituíram, sem dúvida, uma nova fase da educação brasileira abrindo espaços para a emergência de concepções contra-hegemônicas. Segundo Saviani (2008, p.405):

[...] a simples menção dos temas centrais de cada uma delas já permite evidenciar o tipo de preocupação dos educadores: I CBE: A Política Educacional; II CBE: Educação: perspectiva na democratização da sociedade; III CBE: Da crítica às propostas de ação; IV CBE: A Educação e a Constituinte; V CBE: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; VI CBE: Política Nacional de Educação.

No entanto, as medidas de política educacional e experiências de interesse popular que surgiram nessa época esbarraram em sérios obstáculos ligados aos interesses excludentes e à tradição de descontinuidade que predominam na política educacional de nosso país. De qualquer forma, podem ser contabilizadas como ganhos, uma vez que ajudaram os educadores a encaminhar formas de políticas educacionais superadoras de desigualdades.

Fernandes (1999) afirma que em Goiânia, no ano de 1986, quando se realizou a IV Conferência de Educação, congregando várias entidades ligadas à educação brasileira, foi elaborado um manifesto popular – a Carta Constitucional - que apontava expectativas de mudanças sociais e expressava as demandas políticas educacionais que deveriam ser contempladas na nova Constituição Brasileira, tais como: a educação gratuita e laica nos estabelecimentos públicos de ensino; o Ensino Fundamental obrigatório e com 08 anos de duração⁸; a carreira de magistério com salários dignos e formação adequada; a gestão democrática do ensino, o funcionamento autônomo e democrático das universidades, etc.

Segundo Cunha(1991), as reivindicações mais importantes expressas na Carta Constitucional, diziam respeito à laicidade da educação nos estabelecimentos públicos de ensino e à destinação dos recursos da União exclusivamente para as escolas públicas. A Constituição Brasileira propiciou a organização do Fórum Nacional da Educação que passou a atuar em Defesa da Escola Pública, pelo ensino público e gratuito nos estabelecimentos públicos e pela destinação dos recursos da União exclusivamente para as escolas públicas. Esse Fórum constituiu-se num espaço de participação popular democrática, expressava o compromisso em defesa da educação como direito de todo o cidadão brasileiro e dever do Estado em oferecer o ensino gratuito e laico.

Após esse breve relato de alguns fatos que marcaram a história recente da educação brasileira, vale a pena analisar o retrato da gestão da educação expresso nos documentos legais após a década de 1980.

⁸ Hoje o Ensino Fundamental obrigatório compreende um período de 9 anos de duração, atendendo crianças de 6 a 14 anos, para legalizar essa ampliação, foi instituída a Lei nº 11274/2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32, e 87 da Lei 9394/96, tornando-se obrigatório a ampliação e matrícula do ensino fundamental às crianças de 06 anos de idade.

1.2 A educação no aparato legal

Como a agricultura, como a medicina, a educação está em permanente transformação, não só em virtude de conhecimentos novos, como em virtude de mudanças decorrentes da própria dinâmica da sociedade. (TEIXEIRA, 1957, p.3)

A gestão democrática da educação está vinculada aos mecanismos legais e institucionais e à coordenação de atitudes que propõem a participação da sociedade no planejamento e na elaboração de políticas educacionais. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar alguns marcos legais e ordenamentos jurídicos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2001 dentre outros que expressam a efetivação da educação com qualidade social e a democratização da gestão.

1.2.1 A Educação na Constituição Brasileira de 1988

A esperança faz parte da natureza humana. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-datado. (FREIRE, 1996-b, p.72)

Com frequência, o texto constitucional tem sido analisado por diferentes autores, entre eles Cunha (1991), que evidenciou o jogo de forças e a formação de lobbies durante toda a sua elaboração. Segundo o autor, o processo de elaboração do capítulo da educação brasileira na Constituinte passou por várias etapas e muitas discussões e debates.

Em outubro de 1988 a sociedade brasileira ganhou uma nova Constituição, considerada como uma das mais avançadas quanto a direitos sociais. Promulgada após amplo movimento da sociedade brasileira pela democratização do país, a Constituição de 1988, procurou introduzir inovações e compromissos, destacando a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo. Como afirma Cunha (1991, p.49), “a Constituição foi a mão que apagou os rastros da ditadura militar e estabeleceu princípios democráticos no país”.

Uma observação importante em relação ao texto da Constituição diz respeito à Educação que não veio contemplada apenas no seu local específico, num único tópico

específico destinado a ela, mas distribuída em outros itens. Assim, no título que versa sobre direitos e garantias fundamentais, a educação é incluída como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados, claramente evidenciado no texto do artigo 6º da Lei. No capítulo que se refere à família, à criança, ao adolescente e ao idoso, a Educação também foi incluída. A Constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como uma prioridade em relação aos outros direitos. No seu capítulo específico, a Educação foi mencionada como forma de visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Um dos marcos fundamentais da Constituição Federal, na direção da descentralização está no artigo 18, que expressa o reconhecimento do Município como um ente da Federação, autônomo e com a competência de "manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, os programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental". (BRASIL, 1988)

No que se refere à educação, desde 1988, a atuação dos Municípios, em relação à educação, está direcionada para a descentralização do poder, a autonomia e a gestão democrática do ensino público. Outra inovação constitucional, expressa no artigo 206, assegura o fortalecimento do Município e o estabelecimento de sua autonomia perante outras esferas de poder, via descentralização de decisões. Assim, estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público, institucionalizando as práticas já existentes de participação na gestão e a descentralização em muitos sistemas públicos de ensino.

Ainda em seu artigo 211, a Constituição Brasileira determina que a União preste assistência técnica e financeira aos Municípios para o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, e estabelece que o Município deverá atuar, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil. Para tanto, acrescenta no artigo 212, que o Município deverá aplicar, anualmente, no mínimo, nunca menos de vinte e cinco por cento, da receita arrecadada resultante dos impostos específicos, compreendida como proveniente de transferências, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, nas escolas públicas e tendo como objetivo o desenvolvimento do seu sistema de ensino e o atendimento pleno da demanda da escolaridade obrigatória.

1.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei nº 9394/96

O que, sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo sem jamais negar o meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também, apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo direito ao discurso. (FREIRE, 2002, p. 78)

É importante ressaltar que o estabelecimento da Constituição Brasileira não ocorreu de forma passiva; pelo contrário, resultou de muitos embates na Assembléia Constituinte e nos movimentos dos educadores, fortalecidos pela participação da sociedade brasileira na reivindicação por uma escola pública de melhor qualidade e, também, por melhores condições de trabalho e remuneração dos educadores.

O percurso de redemocratização vivido pelo país e o processo de reorganização política no campo educacional, juntamente com a promulgação da Constituição de 1988, favoreceram a elaboração de uma nova lei da educação nacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que desenhou a relação das responsabilidades quanto ao atendimento das demandas do ensino público, sistematizando os deveres, tanto no âmbito dos Estados e dos Municípios como no âmbito do próprio governo Federal. O processo de discussão da sociedade que deflagrou a LDB foi o mesmo utilizado para os encaminhamentos das propostas para a composição da Constituinte - foram realizadas consultas a grupos organizados da população. Como exemplo disso,

[...] em 1988, quando foi realizada em Brasília a V Conferência Brasileira de Educação, que teve um grande significado para os percalços da época. “O documento final, síntese da V Conferência, intitulado Declaração de Brasília, foi substancial, pois, além de propor alguns eixos entendidos como fundamentais para a elaboração da nova LDB, conclamou a todos os educadores e educandos brasileiros a se unirem na luta em defesa da escola pública, em defesa dos princípios e diretrizes. Fernandes (1999, p.66)

Esses princípios e diretrizes são considerados como indispensáveis para a construção da educação brasileira democrática. O slogan dessa Conferência era: “Escola pública: querem apagar um direito seu!” É notável a importância que a LDB representa na formulação e na gestão de uma política educacional para a sociedade brasileira. A lei contempla a gestão democrática, enfocando a autonomia dos entes federados (nos artigos 3º e 14) e a formação dos profissionais da educação (no artigo 63 e 67). A gestão

democrática, no texto da Lei, se apresenta em progressivos graus de autonomia financeira, pedagógica e administrativa da escola. De acordo com Cury (2000, p.98), “a versão aprovada da LDB determina novas características para a estrutura e o funcionamento da educação brasileira, como a flexibilidade, a descentralização e a desregulamentação do ensino público”. Ou seja, a lei, que foi aprovada sob a vigência do regime democrático no Brasil, define que a gestão democrática é um princípio básico para a organização do ensino público; desta forma, a escola cumpre um papel importante num contexto democrático: de assegurar a todos a igualdade de condições de acesso à educação e permanência na escola com sucesso.

A LDB, ora em vigor, busca promover na formação básica do aluno um caráter de continuidade, por meio da implantação da Educação Básica que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Concordando com Anísio Teixeira (1957), a função da educação básica, pelo próprio nome, é a de ser básica. Básica não apenas pelos conteúdos a se ensinar que são “básicos”, mas também, porque ela deve formar a base de uma pirâmide escolar, que deve ser sólida, que se anseia de qualidade e é direito de todo o cidadão.

A autonomia do Município é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sendo que cabe a ele a responsabilidade da organização de seu sistema de ensino (expresso no artigo 8º), que compreende: "I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos municipais de educação." (BRASIL, 1996)

No texto da Lei não estão contemplados os dispositivos de criação e as definições das funções do Conselho Municipal de Educação⁹, mas também não há impedimentos em considerar essa iniciativa, uma vez que está incluído dentre os órgãos municipais de educação. Esse colegiado está apenas mencionado na lei, determinando que existindo, o Conselho deverá estar representado no Conselho Gestor do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental¹⁰, que tem a incumbência de acompanhar e

⁹ Apesar da LDB não contemplar os dispositivos de criação e as funções dos Conselhos Municipais de Educação, atualmente existe uma vasta documentação do MEC que determina as funções e atuações dos CME complementando o texto da referida lei e que serão explicitadas posteriormente.

¹⁰ O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), é um mecanismo de redistribuição dos recursos financeiros vinculados ao ensino fundamental, foi criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996, e regulamentado pela Lei nº9424, de 24/12/1996 e pelo Decreto nº2264, de 27/06/1997. Esse fundo teve sua vigência até o ano de 2006, quando foi criado um novo fundo - o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) a partir da Emenda Constitucional nº 53/2006, de dezembro de 2006, que é constituído por 20% de uma

controlar os gastos dos recursos desse Fundo. Esse fato reforça a concepção de que a atuação do Conselho Municipal de Educação deve estar voltada para a definição das diretrizes políticas para a educação do Município, uma nova concepção, distante do modelo burocrático e cartorial que caracterizou colegiados educacionais de outrora. Na LDB, em seu artigo 14, determinou aos sistemas públicos de ensino a incumbência na definição das normas de gestão democrática do ensino público, baseada no princípio da participação dos profissionais da educação e das comunidades na elaboração do Projeto Político Pedagógico e em Conselhos Escolares.

1.2.3 O Plano Nacional de Educação

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-autoritária, não se muda a "cara" da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. (FREIRE, 1991, p.25)

Com o fim da Ditadura Militar e com a aprovação da nova Constituição Brasileira e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional da Educação (PNE) passou a ser o foco das atenções das organizações ligadas à educação brasileira. Como está disposto nos artigos 212 e 214 da Constituição Federal e nos artigos 9º e 87 da LDB, a União deve se responsabilizar pela construção do PNE, em comum acordo com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

A perspectiva era a defesa da concepção de formação de recursos humanos para a Educação a serviço da sociedade e como forma de emancipação política e social. A construção do Plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte. O Plano Nacional da Educação, lei de nº 10.127, de 09 de janeiro de 2001, estabeleceu que a formação do professor deve se dar no âmbito das Universidades, visando à manutenção, na formação docente, da integração entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo-se a relação entre teoria e prática.

Além disso, indicou também que os cursos de formação de professores, em qualquer nível ou modalidade de ensino, deverão obedecer às diretrizes curriculares,

cesta de impostos e transferências constitucionais de estados e municípios e de uma parcela de complementação da União. Prevê o atendimento dos alunos da educação básica (infantil, fundamental, média, de jovens e adultos e especial) com vigência de 14 anos.

tendo a docência como base da formação profissional; preocupando-se com uma sólida formação teórica, além de possibilitar vivências de forma de gestão democrática e de desenvolvimento do compromisso social e político da docência. O Plano da educação da sociedade brasileira reforça a incumbência de cada Sistema de Ensino (Federal, Estadual e Municipal) em programar e implementar a Gestão Democrática, que deve se efetivar através de instâncias que permitam a participação popular contemplando a gestão democrática, sob o ângulo da gestão dos recursos pedagógicos, administrativos e financeiros.

1.2.4 O Estatuto da Criança e do Adolescente

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio inoperante. (FREIRE, 1996a, p.62)

Outra regulamentação nacional de incentivo ao desenvolvimento da gestão democrática é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ele foi instituído através da Lei de nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990, que incentiva a participação da criança e do adolescente nas tomadas de decisões no que diz respeito à sua vida, prevendo expressamente o direito à liberdade de opinião e expressão, garantida nos termos dos artigos da Lei:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

BRASIL. Artigo 15-16, 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

A criança e o adolescente devem sempre ser ouvidos, quando queiram, ou devem emitir sua opinião, principalmente nos assuntos que lhes digam respeito (artigos: 28, § 1º; 45, § 2º; 111, V; 124, I-III; 161, § 3º e 168). A nova democracia possibilitou o

desenvolvimento da discussão da política educacional, o debate das idéias pedagógicas e da legislação. Em comparação com os períodos anteriores da história do Brasil, a década de 1980, se caracterizou como um período de muita luta e conquista de liberdade e respeito aos diversos setores sociais. Hoje se busca na gestão das políticas públicas a presença da sociedade civil organizada – é o início de uma nova fase: a da participação popular nos processos de gestão.

1.3 A política de incentivo aos Conselhos como um instrumento estratégico da gestão democrática

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco do destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE, 2005)

Em todos os níveis a população brasileira passou a ser estimulada a participar das decisões sobre o seu próprio destino e o de suas crianças. Hoje podemos perceber que estamos operacionalizando o que já conquistamos na Constituição Federal, disposto no seu artigo 204 inciso II: (BRASIL, 1988) "... participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis."

Essa participação, entretanto, não veio acompanhada de uma reestruturação da organização escolar que estivesse sintonizada com a aspiração de se ampliar a quantidade de vozes ouvidas e consideradas nas tradicionais teorias de gestão. O maior diálogo e a possibilidade a posições e opiniões diferentes são essenciais para esse processo de abertura, esse processo de democratização. Apesar disso, essa abertura ainda não aconteceu realmente, ficando claro que as instituições escolares ainda se baseiam principalmente numa estruturação verticalizada de decisão.

Essa estruturação verticalizada de decisão implica um poder progressivamente menor de se tomar decisões, partindo de autoridades centralizadoras e afastadas da realidade singular da unidade escolar, tomando as decisões mais importantes; passando ao diretor da escola e aos demais elementos da unidade escolar,

tendo cada vez menos poder real de decisão; chegando à comunidade, que não tem praticamente nenhuma força na decisão sobre a organização e a estrutura da escola. Mudar esse quadro implica, necessariamente, em uma estrutura de poder horizontalizada, onde cada membro da cadeia decisória tenha a autoridade de decisão e, caso necessário, de intervenção, conciliando, dessa maneira, a esfera burocrática à esfera prática, numa relação de mútua colaboração. Como coloca Gentilini:

A "descoberta" da necessidade de se ampliar o campo decisório, portanto, nas clássicas teorias de gestão, não significou que seus proponentes desejavam, convictamente, que houvesse democracia nas organizações. O objetivo era integrar de forma mais efetiva os trabalhadores e funcionários aos objetivos da empresa, para que os produtos e serviços de melhor qualidade possibilitassem melhor posição no mercado em relação a seus concorrentes. O estabelecimento de processos democráticos, na perspectiva da racionalidade comunicativa, dependeria de implantar-se na organização espaços de encontro, integração e discussão aberta e livre entre seus integrantes, após abrir-lhes as informações estratégicas da própria organização, inclusive para melhor fundamentação das decisões coletivamente tomadas. Isto pode implicar, em alguns tipos de organização, no abandono do tradicional "organograma" e na adoção de uma estrutura organizacional que privilegie as relações horizontais entre seus integrantes. Não é algo que se possa implantar da noite para o dia, mas acredito que é impossível trilhar-se um caminho que não seja este, se se deseja realmente a adoção de uma gestão democrática. Nas condições de um modelo vertical e piramidal de organização, seria impossível a adoção de verdadeiros processos democráticos. (GENTILINI, 2001, p.48)

No Brasil, a criação e a atuação de órgãos de apoio, decisão e controle público da sociedade civil na administração pública têm um significado histórico. A reivindicação de ampliação de espaços institucionais de participação e deliberação junto aos órgãos governamentais fazia parte das lutas políticas pela democratização da sociedade. Atualmente, o princípio da gestão democrática¹¹, bem como todo o seu ordenamento legal, vem instigando amplos debates, reflexões e iniciativas públicas em todas as áreas, principalmente na área educacional, envolvendo educadores de todos os níveis, em todos os cantos do nosso país. Nesse sentido, a gestão democrática vem exercendo influência positiva sobre a educação brasileira como um todo sobre:

- a) a estrutura e o funcionamento dos sistemas: possibilidade de colaboração entre os sistemas e comunicação direta da administração com as escolas;
- b) a organização do trabalho na escola: autonomia no desenvolvimento do projeto político pedagógico e avaliação compartilhada (escola e sistema);

¹¹ O princípio da gestão democrática está posto constitucionalmente e reposto na LDB e no PNE e vem acompanhando de certa maneira o desenvolvimento da democratização da própria sociedade brasileira.

- c) a gestão da educação: organização de canais de participação (ampliação do acesso à informação) e por isso, transparência administrativa;
- d) a qualidade do ensino: formação para a cidadania (possibilidades de participar da gestão pública);
- e) o acompanhamento da política educacional: o aumento da capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional se não tem extinguido, pelo menos tem diminuído os lobbies corporativistas.

No conjunto da legislação brasileira, a vinculação entre teoria e prática é colocada como próprio da educação. Assim, uma prática que articule a participação de todos, que articule o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político, é prática efetiva de uma gestão democrática. A gestão democrática deve expressar a vontade de crescimento tanto dos cidadãos, quanto da sociedade.

Segundo Cunha (1991), etimologicamente, a palavra gestão está associada a germinar, fazer crescer, executar. Seria a geração de um modo novo de administrar uma realidade que é democrática em si mesma por implicar a comunicação, o envolvimento coletivo e o diálogo. Nessa perspectiva, Cury considera que

A gestão democrática [...] é ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. (CURY, 2000, p.173)

Após os anos 1990, dentre as reformas que visavam à modernização do país (registradas na sua grande maioria em atendimento às demandas da economia mundial), a descentralização da gestão é um dos princípios destas reformas e tornou-se um referencial para as mesmas na organização e administração das instituições públicas.

O processo de descentralização da gestão (administrativa, financeira e pedagógica), possibilitou a transferência de muitas obrigações dos órgãos governamentais em relação ao ensino público, para a escola, ficando sob a responsabilidade dos gestores escolares, o que acarreta uma sobrecarga de trabalho administrativo. Em contrapartida, a descentralização possibilitou às escolas públicas, desfrutarem de maior autonomia, flexibilidade e mais rapidez na resolução de questões rotineiras.

Promover a democratização da gestão escolar significa estabelecer novas relações entre a escola e o contexto social no qual está inserida. Significa repensar a teoria e a prática da gestão educacional no sentido de eliminar os controles formais e incentivar a autonomia das unidades escolares, constituindo-se em instrumentos de construção de uma nova cidadania. Assim, a democratização institucional torna-se um caminho para que a prática pedagógica seja, também, uma prática social e possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático.

A gestão democrática das unidades escolares constitui uma das dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação como um direito universal. Nessa perspectiva, a gestão democrática é aqui considerada como princípio da educação nacional. É presença obrigatória nas instituições escolares públicas, constituindo-se no modo como a comunidade educacional se organiza coletivamente para levar a termo um projeto político-pedagógico de qualidade, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social.

Segundo Paro (1997) a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se reverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. O autor enfatiza que, a escola não é democrática só por sua prática administrativa. Mas torna-se democrática por toda sua ação pedagógica e essencialmente educativa que desenvolve. Desse modo, seria ingênuo acreditar que a gestão democrática da escola possa resolver todos os problemas de um estabelecimento de ensino ou da educação. No entanto, sua real efetivação é uma exigência, e é concebida como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade.

O autor entende que esse é um processo a se realizar em longo prazo, porém, há a necessidade de que, na prática, certas atitudes venham a modificar os comportamentos. Essa mudança deve dar oportunidade às pessoas de participarem, efetivamente, dos espaços disponibilizados, num clima amistoso no interior da escola, em que haja o espírito de cordialidade e ações solidárias, até na luta pelos direitos humanos no nível da sociedade global. A participação só é efetivada quando as pessoas que são chamadas e estimuladas a participar, as pessoas precisam sentir-se como parte integrante e parceiro responsável. Nesse sentido, no que diz respeito ao poder e à autoridade, Gentilini (2001) nos explica que os integrantes de uma organização são

integrantes da sociedade e agentes de sua política e cultura, devendo ser vistos como tais pelas teorias de gestão. Atuam no espaço restrito de suas atribuições e têm o potencial de ação que se projeta para além dessas restrições. Assim, tornam-se resistentes e não-cooperativos quando se sentem manipulados por uma pequena elite de poder em disputa pelo poder político, comprometendo a colaboração necessária para o bom funcionamento do ambiente escolar.

Trata-se de reconhecer e entender que as manifestações de poder se legitimam unicamente quando este é construído e aceitado pela coletividade abrangida pela esfera de influência desse poder. Quando as pessoas que trabalham para a manutenção desse poder entendem que ele age pelo bem comum. Ou seja, o consenso e o diálogo são primordiais para um entendimento indispensável para o exercício saudável e democrático do poder. Dessa forma, compreendemos que comprometer-se com a gestão democrática, requer um trabalho inspirado, ou guiado, pela vontade coletiva, como nos aponta Paro:

A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta, a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. (Paro, 1997, p.160)

O processo de gestão democrática, também defendido por Paulo Freire (2002), deve ser sustentado no diálogo, na alteridade, e ter como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso, pelos sujeitos às informações. Para tanto, sabe-se que há um longo caminho a percorrer, no entanto,

[...] pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais... Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática. (FREIRE, 2002, p.11)

Paulo Freire (2002) ressalta que a educação é determinada pelo contexto sócio-histórico do qual emerge e sobre o qual incide. Nesse sentido podemos dizer que a

educação é o processo de produção histórica da existência humana. E gestão democrática é um processo político, um “ato político”, como afirma o autor, através do qual as pessoas, organizadas coletivamente, discutem, deliberam, planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam todo o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola.

Para Cury (2000), dos temas a respeito da gestão democrática que são discutidos em todos os âmbitos da sociedade brasileira, os que mais são evidenciados dizem respeito:

- a) à autonomia escolar em relação a estrutura e o funcionamento das escolas;
- b) a composição da direção escolar (através de eleição, indicação ou concurso público) visando a organização e gestão democrática da educação em todos os níveis e modalidades de ensino;
- c) aos processos de descentralização administrativa, financeira e pedagógica;
- d) a constituição e o funcionamento de colegiados nos espaços escolares contemplando a efetiva participação dos docentes e funcionários da escola, dos alunos, das famílias e da comunidade nos processos da gestão escolar.

Segundo o autor, os colegiados surgiram nas sociedades organizadas desde a Antigüidade e existem até hoje, com denominações e formas de organização diversas, em diferentes âmbitos da sociedade. Entretanto, alguns princípios e fundamentos que norteiam os conselhos hoje existem desde suas origens: o caráter público, a voz plural representativa da comunidade, a deliberação coletiva, a defesa dos interesses da cidadania e o sentido do pertencimento. O significado de conselho pode ser buscado na etimologia greco-latina da palavra que

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

Os conselhos foram estabelecidos legalmente, como fruto da organização e das lutas sociais; entram em cena na institucionalidade democrática brasileira, como mecanismos institucionais da sociedade civil organizada de controle social e de

participação na gestão da coisa pública. Foram criados paulatinamente em âmbito federal, estadual e municipal e se constituem em colegiados, incumbidos, de modo geral, da formulação, do monitoramento, da supervisão e da avaliação das políticas públicas visando a garantia e defesa dos direitos humanos. Dessa forma, ressalta-se a idéia de ajuntamento de pessoas convocadas para decidirem sobre alguma coisa, o que supõe participação em decisões precedidas de análises, reflexões, debates e consensos.

Normalmente, a composição dos conselhos ou colegiados se faz de forma paritária: haverá número igual de representantes da sociedade civil organizada e do governo do momento. De modo geral, as principais funções dos conselhos apresentadas por Cury (2000) são:

a) função deliberativa é assim entendida quando a lei atribui ao conselho competência específica para decidir, em instância final, sobre determinadas questões. No caso, compete ao conselho deliberar e encaminhar ao Executivo para que execute a ação por meio de ato administrativo. A definição de normas é função essencialmente deliberativa. Cabe enfatizar, que os conselhos, na sua função deliberativa, não legislam, nem atribuem deveres ao Poder Executivo, unilateralmente, a não serem aqueles reconhecidos publicamente por ele por meio do ato da homologação. Os conselhos deliberam sobre as normas, interpretando-as e regulamentando-as visando a aplicação da lei, no âmbito da administração pública.

b) função consultiva tem um caráter de assessoramento e é exercida por meio de pareceres, aprovados pelo colegiado, respondendo a consultas do governo ou da sociedade, interpretando a legislação ou propondo medidas e normas para o aperfeiçoamento do ensino. Cabe ao Executivo aceitar e dar eficácia administrativa, ou não, à orientação contida no parecer do Conselho.

c) função fiscal ocorre quando o conselho é revestido de competência legal para fiscalizar o cumprimento de normas e a legalidade ou legitimidade de ações, aprová-las ou determinar providências para sua alteração. Embora mais rara nos conselhos tradicionais de educação, essa função é atribuída cada vez mais fortemente aos conselhos de gestão de políticas públicas, nas instituições públicas e na execução de programas governamentais, como forma de fiscalizar o cumprimento do plano de ação proposto para o município e o destino das verbas, cadastrando as entidades de atendimento e gerenciando o fundo financeiro oriundo de verbas públicas, de doações subsidiadas.

d) função mobilizadora é a que situa o conselho numa ação efetiva de mediação entre o governo e a sociedade, estimulando e desencadeando estratégias de participação e de efetivação do compromisso de todos com a promoção dos direitos educacionais da cidadania, ou seja: da qualidade da educação.

Num sentido geral, os conselhos são espaços coletivos de tomadas de decisões, ou seja, são agrupamentos de pessoas que deliberam sobre algum assunto de interesse público. Compreende-se a participação da sociedade civil, caracterizando a ampliação do processo de democratização. A estrutura da educação brasileira comporta, atualmente, uma variedade de tipos de conselhos.

A idéia dos Conselhos de Educação no Brasil está fortemente ligada á sua concepção de órgãos de governo, com função de assessoramento e colaboração, que os caracterizou ao longo de grande parte da história educacional brasileira no século XX. Como nos mostra Cury (2000, p.44), quando faz a interpretação dos colegiados da legislação educacional no país, segundo suas competências e atribuições. Para o autor, o Conselho de Educação constitui um colegiado de educadores (representantes de diversos segmentos da sociedade, dotados de poder de deliberação, que buscam defender os direitos educacionais da sociedade), que por meio de pareceres ou decisões, fundados em reflexões, discussões, prudência e de bom-senso, objetivando orientar o governo em busca da cidadania ampliando o sentido da democracia para a sociedade civil. Embora os conselhos sejam integrantes da estrutura de gestão dos sistemas de ensino, eles não falam pelo governo, mas falam ao governo no sentido de tornar presente a expressão da vontade da sociedade na formulação das políticas e das normas educacionais e nas decisões dos dirigentes.

Os conselhos estaduais e municipais de educação são instituições representativas e permanentes da sociedade civil, e devem definir normas e ações complementares no âmbito de sua esfera de atuação. Dessa forma, como órgãos de Estado, os conselhos têm o desafio de lutar para garantir a institucionalidade visando as políticas educacionais e, ao mesmo tempo, de lutar a favor dos direitos e das vontades da sociedade que representam, buscando minimizar e evitar os riscos de eventuais intempéries em face da transitoriedade das vontades singulares dos governos transitórios. Os conselhos, na condição de órgãos colegiados, sempre deliberam, ora como decisão com eficácia administrativa, quando definem normas ou determinam ações na sua esfera de

competência, ora como simples aconselhamento, quando oferecem uma orientação sobre um determinado assunto.

A ênfase da gestão democrática da educação, entre outras coisas, impõe novos campos de articulação e de consulta. Para o atendimento dessa demanda, surgiu um número considerável de conselhos que permeiam o ambiente escolar: os conselhos escolares, os de pais e mestres, os de séries e classes e também os conselhos do FUNDEF, da Merenda Escolar dentre outros.

Tentando esclarecer um pouco mais a importância dos conselhos escolares, Cury (2000), afirma que a escola é uma instituição de serviço público e se distingue por oferecer o ensino como um bem público, por oferecer a educação - um direito de todos os indivíduos que compõe a sociedade. Ela não é uma empresa de produção ou uma loja de vendas. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores determinados constitucionalmente.

A instituição dos Conselhos Escolares, uma das manifestações da gestão democrática, já é realidade em quase todas as escolas de todas as regiões do país. Essa instituição trata-se de um colegiado, normalmente formado por representantes dos segmentos da comunidade escolar: pais, professores, direção, demais funcionários e alunos. Através dele todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornando este colegiado não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola. As atribuições dos Conselhos Escolares, o seu funcionamento e a sua composição, dentre outros aspectos, são determinados pelo regimento de cada sistema de ensino e pelo Regimento Interno de cada Conselho. As funções que os Conselhos Escolares podem desempenhar são de características deliberativa, consultiva, mobilizadora e fiscal; são sempre revestidas de grande importância e relevância: definir seu regimento Interno, discutir suas diretrizes e metas de ação, analisar e definir prioridades, discutir e deliberar sobre os critérios de avaliação da instituição escolar como um todo, enfim, garantir que, democraticamente, os membros da escola e da comunidade apreciem, opinem e proponham ações que contribuam para a solução dos problemas da natureza pedagógica, administrativa ou financeira.

Como já foi dito, instituição dos Conselhos Escolares, apresenta-se, como uma instância de mediação que é, ao mesmo tempo, um mecanismo de absorção das tensões e dos conflitos de interesses e um instrumento potencial de inovação e transformação,

na medida em que abre espaço para a explicitação daquelas tensões muitas vezes inibidas e represadas.

Finalizando, essas considerações sobre o papel dos conselhos com o enfoque na gestão democrática nos remetem ao pensamento de uma ação educativa efetiva de cunho democrático e participativo na escola, onde o diálogo, a reflexão e o consenso sejam os pressupostos que constituem sua base (objeto da nossa pesquisa). Nesta perspectiva, buscaremos apresentar, no próximo capítulo, como fundamentação teórica do estudo de nossa pesquisa, as concepções de Paulo Freire e de Jürgen Habermas.

2 ARTICULANDO OS CONCEITOS DE DIALOGICIDADE E AÇÃO COMUNICATIVA

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para abaixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta em certas condições, precise falar a ele. (FREIRE, 1996a, p.113)

Neste capítulo apresentamos algumas considerações sobre a ação da dialogicidade, do educador brasileiro Paulo Freire, e a teoria da ação comunicativa, de Jürgen Habermas, no intuito de estabelecer um universo teórico como fundamentação do estudo de nossa pesquisa.

2.1 A dialogicidade de Paulo Freire

As idéias do educador Paulo Freire¹² começaram a ser difundidas em nosso país a partir dos anos 1960. Eram idéias inovadoras que partiam da crítica à escola tradicional e à organização da sociedade moderna. Seu livro “Educação como prática da liberdade”, por exemplo, aponta para a necessidade de uma práxis educativa capaz de ajudar os indivíduos oriundos das parcelas desfavorecidas da sociedade a compreenderem sua condição de oprimidos e agir em favor da própria libertação, o que passa por processo de conscientização e auto-liberação.

O autor Saviani (2008, p.335) considera que “a popularidade de Paulo Freire se encontra fortemente associada ao método de alfabetização de adultos por ele criado”. Entretanto, o autor esclarece que já nos primeiros escritos de Freire encontram-se claras concepções de homem, sociedade e educação, base do método e, sem as quais este não poderia ser adequadamente compreendido. Esclarece também que o ponto de partida de Freire é o entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito

¹² Paulo Freire (1921-1997), um notável educador e filósofo brasileiro, com atuação e reconhecimento internacional. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. Tornou-se uma inspiração para gerações de professores, especialmente na América Latina e na África. Autor de várias obras, dentre elas ‘A pedagogia do Oprimido’ que defende ser “objetivo da escola ensinar o aluno a ‘ler o mundo’ para poder transformá-lo.” (FREIRE, 2006, p.74)

de sua existência construída historicamente em comunhão com outros homens, o que o define um ser dialógico e crítico.

Freire criticava a idéia de que ensinar é transmitir saberes, pois acreditava ser a verdadeira missão do professor possibilitar a criação ou a produção de conhecimento num processo dialógico. O educador enfatiza que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas – é em comunhão que “Os homens se educam entre si, mediados pelo mundo.” (FREIRE, 2005, p.39)

No conjunto das obras de Paulo Freire, a idéia recorrente é a de que tudo está em permanente mudança e interação, “o mundo não é, o mundo está sendo”, revelando a concepção do ser humano como um ser “histórico e inacabado” e, conseqüentemente, feito para aprender. No caso específico dos professores, entendemos a necessidade de reconhecer que estamos em constante processo de formação. A consciência de que somos seres inacabados é uma exigência docente na medida em que estimula a busca do ser mais. Nesse sentido cabe ao educador ser um pesquisador em busca de respostas às suas próprias indagações e reflexões, e, ao mesmo tempo, alimentar no aluno o desejo pelo conhecimento. O autor explicita isso ao afirmar que faz parte da natureza da prática docente a indignação, a busca e a pesquisa. (FREIRE, 1996a)

Segundo Freire (1996a, p.38) em nossa sociedade “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade”. A educação, quando dialógica, fundamenta-se na interação de idéias, de informações, de crenças, de valores e de sentimentos através de linguagens verbais e não-verbais, o que implica um processo de comunicação interdependente entre todos os envolvidos no processo educacional. Para Paulo Freire tantos os educandos como os educadores são sujeitos na prática educativa e estão em constante processo de formação. Com efeito, não há ninguém que saiba tudo, e tampouco alguém que ignore e desconhece tudo.

Paulo Freire não acreditava na neutralidade política e axiológica da educação, e em sua obra “A importância do ato de ler”, afirma categoricamente que, “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”, o que nos permite reconhecer que “é na ação e na reflexão que a educação e a política se revelam indissociáveis.” (FREIRE, 1997, p.23)

Vale lembrar o conceito de “politicidade da educação” demonstrado por Freire ao salientar a concepção política existente em todo processo educativo e a existência da natureza pedagógica na ação política. Por essa razão, o educador nos adverte que:

[...] o trabalhador do ensino, enquanto tal é um político, independentemente de se é, ou não, consciente disso. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assumam a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça sua opção e procure ser coerente com ela. (FREIRE, 1991, p.49)

Diante disso, Freire (1996b) nos apresenta uma pedagogia libertadora¹³, voltada para a classe popular, pautada em uma educação crítica e dialogada sobre a cultura cotidiana do povo visando à transformação da sociedade com a superação das desigualdades econômicas, políticas e sociais. Essa pedagogia propõe o rompimento da concepção de educação bancária, em que educar refere-se ao ato de depositar, transferir conhecimentos e valores do educador, que “sabe tudo”, ao educando, que “nada sabe”. Tal rompimento nos traz uma nova compreensão de educação, realizada juntamente com o sujeito e não para ou sobre o sujeito, uma concepção que permite a troca e a interação na relação efetivada com as pessoas, deixando de ser uma relação impositiva de sujeito-objeto, passando à construção de uma relação sujeito-sujeito. Na relação educador-educandos nega-se o autoritarismo de um e a submissão conformista do outro. Valoriza-se a interatividade, pautada no diálogo e na intervenção competente e amorosa do educador. Essa ação, chamada por Freire de diálogo, só é possível na educação problematizadora, pautada na busca democrática de consensos. (FREIRE, 1996b)

Paulo Freire, ao enfatizar que o conhecimento não é algo pronto e acabado, criticava o conhecimento bancário (muitas vezes retalhos da realidade e desconectados da totalidade), que era depositado, na expectativa de, em algum momento apropriado, ser utilizado. Assim, o autor afirma que educação não pode representar um ato de depositar, em que os educandos são simplesmente os depositários e o educador o depositante. Pois, dessa maneira, em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados e depósitos” de informações que os educando meramente os recebem, memorizam e repetem. Eis a concepção bancária da educação em que a única ação permitida aos educandos é receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Nessa concepção de educação, o sujeito desaparece – fica reduzido a mero arquivo, não se favorece a interação, a criatividade, o diálogo, a transformação do saber e a construção do conhecimento, que é concebido como uma doação dos que se julgam sábios aos que

¹³ A pedagogia como prática da liberdade é resultante da obra pedagógica do professor Paulo Freire, que tem por objetivo, assumidamente político, a emancipação organizada das camadas populares desfavorecidas. Essa proposta foi desenvolvida fundamentalmente, para a educação de adultos; ou seja, dos sujeitos que não tiveram a oportunidade de acesso à escola, que ao longo da história, se transformou numa concepção de educação embutida numa concepção de homem e de mundo.

julgam nada saber. Com isso, manifesta-se a opressão, a alienação, a ignorância e a arrogância dos que temem a superação das desigualdades. Em várias de suas obras, o autor retoma o conceito de “educação bancária”, sem negar jamais a necessidade e a importância do conhecimento para compreender e transformar a realidade social. Organizamos abaixo, alguns itens propostos no livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire que caracterizam a educação bancária comumente verificada no cotidiano de muitas escolas (FREIRE, 2005):

- a) O professor pensa e pensa pelos alunos que não pensam.
- b) O professor sempre ensina e os alunos são ensinados.
- c) O professor sabe tudo e os alunos sabem nada.
- d) O professor fala e os alunos escutam e memorizam.
- e) O professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados.
- f) O professor escolhe e impõe sua opção, os alunos se submetem e obedecem.
- g) O professor trabalha e os alunos pensam estar trabalhando graças à ação do professor.
- h) O professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos se adaptam ao que foi planejado sem serem consultados.
- i) O professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, conseqüentemente, os alunos apenas seguem as determinações proferidas.
- j) O professor é o sujeito do processo de formação, os alunos são simplesmente objetos.

Ao propor “A pedagogia como prática da liberdade”, (FREIRE, 1996b), Freire indica a possibilidade de, por meio da dialogicidade, transformar o contexto opressor em que o oprimido ingenuamente se encontra. Entendendo que numa ação comunicativa o diálogo é o meio primordial na busca pelo entendimento, a teoria da dialogicidade¹⁴ nos auxilia na compreensão dos mecanismos de construção e transformação de contextos antidialógicos em contextos mais igualitários e dialógicos.

¹⁴ A teoria da dialogicidade de Paulo Freire vem ganhando bastante espaço em vários campos do conhecimento, sobretudo, no campo pedagógico, onde diversos estudos e pesquisas estão sendo realizados, com vistas a desvelar suas obras e suas palavras na expectativa de possibilitar a conscientização e a crença no diálogo como instrumentos de mudança da realidade social.

Dessa forma, é importante salientar que, para Paulo Freire, o conceito de palavra verdadeira, diz respeito ao encontro em que se solidarizam os atos de agir e de refletir das pessoas. “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 2005, p.90) Sobre esse aspecto, ressalta o autor que o conceito de dialogicidade, condizente com a racionalidade comunicativa, possibilita importantes mudanças na forma das pessoas se verem e se relacionarem no e com o mundo. De fato, Freire ao afirmar que o homem é um ser constituído de relações e não só de contatos e que não está apenas no mundo, mas convive com o mundo, explicita em sua pedagogia - uma proposta educacional fundamentada no universo da comunicação.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens e mulheres transformam o mundo, e ao modificá-lo, o mundo pronunciado, por sua vez, se volta, problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2005, p.90)

Para que haja diálogo é preciso, no mínimo, o encontro de dois sujeitos em busca de um entendimento e interação. Não deve haver a imposição do pensamento de um indivíduo sobre outro, mas um acordo, uma troca baseada em idéias e argumentos e não em posição social ou poder. O diálogo quando imposto é realizado de maneira vertical, e compreende uma formação de educandos ingênuos, cuja função é apenas ouvir e obedecer, garantindo-se assim a manutenção dos valores e do *status quo* (FREIRE, 2005). O que possibilita o diálogo entre os sujeitos que ocupam diferentes posições sociais ou de poder, como pais e filhos, é a relação horizontal e não vertical. A comunidade escolar e do entorno da escola também podem dialogar entre si, com base no conhecimento que estabelecem. Dessa forma, não há como considerarmos que um conhecimento se sobrepõe a outro, mas que ambos são válidos e se complementam. Assim, a instauração de uma “pedagogia do diálogo”, deve se basear na horizontalidade dialógica entre educador e educando. O diálogo deve partir das situações vividas pelos indivíduos em sua comunidade. Essa educação, ao contrário da “educação bancária”, problematiza as situações vividas pelos educandos, promovendo a passagem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”. Nos escritos freireanos a idéia recorrente de que todo ato educativo é um ato político implica o educador colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do “homem novo”.

Dessa forma, ficam reforçadas as relações possíveis entre educação e emancipação; prática pedagógica e liberdade e autonomia; ensinar e lutar pela democracia; dialogar, ouvindo o outro e assumindo-se ambos – educador e educando, sujeitos de transformação. Freire (1996a, p.92) ressalta que “como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também”. Para o autor, como para todos os que vêem a educação com olhar crítico, a educação é um instrumento ideológico: podemos educar para reproduzir, transformar ou reinventar.

Podemos educar para a sustentabilidade ou para o capitalismo globalizante, para o estabelecimento da cultura da paz e da não-violência ou para a competitividade desenfreada. A nossa ação educativa está, portanto, demarcada no campo ideológico, trata-se de intervenção verdadeira no contexto social. Isso nos remete a outro processo: a denúncia e o anúncio. Nesse processo são recolhidos da vida real dos indivíduos os “temas geradores”, os assuntos-chaves de relevância cultural e urgência social de forma crítica, criativa e estética.

De acordo com Freire (2005), “a pedagogia do diálogo” implica o relato dos participantes a respeito de suas experiências de vida, a aceitação da idéia segundo a qual “ninguém educa ninguém”, e ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam “em comunhão”, “mediatizados pelo mundo”. Portanto, ao falar sobre o diálogo é preciso atentar-se à palavra, não apenas como meio para que ocorra o diálogo, mas como ação e reflexão. No diálogo, ação e reflexão estão juntas e se completam. Pensada isoladamente, a ação transforma-se em ativismo e a reflexão em puro verbalismo. Para o autor, o diálogo é um importante meio para que as pessoas ganhem significação no mundo, e assim, “a sua libertação da condição de opressor e oprimido.” (FREIRE, 2005, p.92)

O autor esclarece que para haver o diálogo é preciso que haja amorosidade, um amor que significa compromisso com as pessoas e com o mundo; humildade, a fim de que as pessoas saibam e sintam-se em igualdade e em plena comunhão na busca do saber mais. Assim, as pessoas podem fazer mais, por si mesmas e pelos outros, podem criar e recriar. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia”. (FREIRE, 2005, p.92). Nesse cenário, o diálogo aparece como responsável por uma educação mais humana, e até mesmo revolucionária, uma vez que possibilita a

reflexão crítica. Ele permite o reconhecer-se como sujeito em uma relação dialética com o mundo.

O diálogo é um ato de criação, de interação, é um ato de amor e de confiança entre os sujeitos: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.” (FREIRE, 2005, p.92) Em outros termos, a teoria dialógica propõe a práxis libertadora¹⁵:

[...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. (FREIRE, 2002, p. 206-207)

Uma leitura crítica do mundo permite conhecê-lo de fato, desvelá-lo, gerando a “denúncia” de um mundo opressivo e, conseqüentemente, o anúncio de uma nova realidade. Esse anúncio é realizado a partir da esperança em algo utópico e ao mesmo tempo concreto, pela crença na possibilidade de transformação e mudança. A busca da superação da relação opressora perpassa a busca do entendimento a ser realizado por meio do diálogo entre os sujeitos. Este diálogo é marcado profundamente por um compromisso com a humanização das pessoas, na perspectiva da construção de outro mundo possível, com mais justiça social. Freire (2005) retrata que, na ação anti-dialógica existe um sujeito que domina e um objeto ou sujeito a ser dominado, existe também, a divisão que mantém o *status quo* e intensifica a opressão; contrariamente, no ato de colaboração os sujeitos se encontram para conhecer o mundo e entender a realidade que, quando problematizada, pode ser transformada ou defendida. Dessa forma, a relação dialógica é vista como prática fundamental à natureza humana e à democracia. Como nos alerta Freire (2002, p.74): “a dialogicidade não pode ser entendida como instrumento a ser usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção” política. A dialogicidade é uma exigência própria da natureza é também “um reclamo da opção democrática do educador.” Cabe destaque ao fato de que, para Freire seja qual for a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva. No momento, porém, em que a diretividade do educador ou educadora, interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, ela se converte em manipulação, em autoritarismo. Não há e nem jamais houve prática educativa neutra, desde o momento da alfabetização: A leitura e a escrita das palavras

¹⁵ Para Paulo Freire, práxis é “a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p.58)

[...] “passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício da leitura e releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga.” (FREIRE, 2002, p.79), pois, no encontro da palavra,

[...] na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidária, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentir, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 2005, p.77)

Paulo Freire (2005, p.11), propõe, assim, “uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”. Ou seja, uma leitura de mundo que implica sempre em percepção crítica, interpretação e reescrita do lido, percepção do que é cultura, através da “palavramundo”, pois, segundo o autor, linguagem e realidade se unem dinamicamente.

As contribuições de Paulo Freire estão relacionadas com a perspectiva construtiva e incorpora princípios político-pedagógicos nas práticas cotidianas de maneira a contribuir para a preservação do homem e dos recursos naturais. Dessa forma ele afirma que na prática educativa, “o que se exige eticamente dos educadores e educadoras progressistas é que, coerentes com seus sonhos democráticos, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem”. (FREIRE, 2002, p.80) Sobre isso, autor ainda completa:

[...] assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996a, p.116)

Nessa breve incursão nos pensamentos de Freire, pode-se concluir que ele, ao adotar a dialogicidade como essência da educação para a liberdade, prioriza a ação dialógica e nos convida ao diálogo através do uso da palavra e da interação, como forma de construir uma “Educação para a consciência”, com coerência, diálogo, humanidade, autonomia, liberdade, humildade, sonho e esperança. Essa pedagogia fundamentada no

diálogo nos remete diretamente às considerações da Teoria da ação comunicativa de Habermas.

2.2 A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas

Se os indivíduos que compõem as instituições não pautarem suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nessas ações coletivas. A busca da força do argumento parece ser a alternativa. (HABERMAS, 2003, p.25)

A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas vem se fixando como ponto de inspiração e de referência para muitos estudos e reflexões sobre questões que envolvem a educação e outros setores da vida em sociedade.

Neste texto, buscamos tecer algumas considerações a respeito da teoria da ação comunicativa de Habermas e apresentar algumas reflexões, na medida em que ela nos fornece as bases para uma comunicação que visa ao entendimento mútuo, igualdade e justiça social. A intenção é buscar, na teoria da ação comunicativa, subsídios para analisar e fundamentar um estudo da sociedade contemporânea com base na ação reflexiva e coletiva, muitas vezes prejudicadas pelas distorções e manipulações produzidas pelas relações de poder e privilégios.

Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, têm seu nome associado à Escola de Frankfurt, cujos principais representantes são Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin¹⁶. A crítica radical à sociedade industrial moderna é tema comum em suas obras. Mas há uma distinção importante entre eles, segundo Pinto (1996), Habermas considera que esses pensadores tratam de um conceito restrito de razão, já que confundem o processo de modernização capitalista, embasado na razão instrumental, como sendo a própria racionalização societária, ou seja, confundem a racionalidade do sistema com a racionalidade da ação.

¹⁶ Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979) e Walter Benjamin (1892-1940) são representantes da teoria crítica da Escola de Frankfurt que antecederam Habermas.

O avanço conceitual que Habermas expõe está no abandono do paradigma de consciência¹⁷ em proveito do paradigma da comunicação. Para Gabassa (2007), a preocupação de Habermas pauta-se na reconstrução dos fundamentos normativos e formulação de uma nova racionalidade, que considere e supere os problemas sociais. Com o processo de modernização nas sociedades industriais a racionalidade instrumental passou a prevalecer através do empirismo. Essa racionalidade define-se pela organização de meios adequados para se atingir determinados fins, ou ainda, a escolha entre alternativas estratégicas com vistas à consecução de determinados objetivos. Muitos estudiosos contemporâneos engendraram superar o conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão, no sentido de que ela contenha em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma, o que torna possível na razão comunicativa de Habermas, que representa uma mudança de paradigma.

Habermas sugere o abandono do paradigma da consciência para o paradigma da comunicação, ou seja, da atividade teleológica para a ação comunicativa. A seguir abordaremos os dois conceitos: a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa.

2.2.1 A racionalidade instrumental

No lugar de sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a idéia de um conhecimento lingüisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexa da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo. (HABERMAS, 2003, p.25)

Nos estudos a respeito da sociedade capitalista moderna, encontramos em Weber¹⁸ o conceito de "racionalização", na intenção de interpretar o processo de desenvolvimento existente nas sociedades modernas. O autor Max Weber (1974) analisa esse processo como característica da ampliação crescente de esferas sociais que ficam submetidas a critérios técnicos de decisão racional, isto é, a critérios de adequação e

¹⁷ Segundo Pinto (1996), o paradigma de consciência está pautado na idéia de um pensador solitário que busca entender o mundo em que vive descobrindo as leis gerais que o governam. Este paradigma ressalta a subordinação do objeto frente ao sujeito.

¹⁸ Max Weber (1864-1920), um grande intelectual e economista político alemão, em meio aos sociólogos, é considerado um dos modernos fundadores da sociologia.

organização de meios em relação a determinados fins. Como exemplo, citamos a urbanização das formas de existência, a tecnificação do tráfego e da comunicação. Os planejamentos, o cálculo e a tecnologia, cada vez mais, se constituem partes integrantes das questões administrativas que compreendem os processos de desenvolvimento das sociedades. Se assim é, que contribuição real e positiva traz o desenvolvimento da ciência para a “vida” prática e pessoal do indivíduo dentro da sociedade? Sobre isso, Weber nos explica que:

[...] a ciência contribui para a tecnologia do controle da vida calculando os objetos externos bem como as atividades dos homens... a ciência pode contribuir com métodos de o pensamento, os instrumentos e o treinamento para o pensamento... e a clareza... Na prática, podeis tomar esta ou aquela posição em relação a um problema de valor – simplificando, os fenômenos sociais por exemplo. Se não tomardes esta ou aquela posição, segundo a experiência científica, tereis de usar tais e tais meios para colocar em prática vossa convicção. Ora, tais meios talvez sejam de tal ordem que sua rejeição vos pareça imperiosa. Tendes, então, simplesmente de escolher entre o fim e os meios inevitáveis. (WEBER, 1974, p.177)

Dessa forma, a transformação pela qual passaram as sociedades industriais nesse processo de modernização, de avanço da tecnologia, de racionalização da ação social, está diretamente associada às formas de desenvolvimento do trabalho industrial na sociedade capitalista. E, por sua vez, ampliaram os procedimentos e a racionalidade inerente ao desenvolvimento do trabalho para outros aspectos da vida social. Entretanto, é notório que o desenvolvimento industrial está estreitamente ligado ao progresso da ciência e da técnica e desconsidera a possibilidade da regressão social e da reincidência da barbárie, não passando de uma racionalização do sofrimento, pois transgride a dor do homem singular e histórico para um todo social a um só tempo empírico, psicológico, histórico e transcendental. Assim, jamais podemos falar na neutralidade da tecnologia diante de uma sociedade organizada com essa característica.

Ao analisar as sociedades industriais desenvolvidas, verificamos que as coisas não existem sozinhas, por si mesmas, elas fazem parte de um campo de relações que são influenciadas pelo capital cultural, intelectual e econômico.

O aparato técnico e científico, tanto de produção como de distribuição e manutenção, não está isento das influências sociais e políticas, e na medida em que, estas determinam as mudanças, as habilidades e atitudes socialmente necessárias, bem como determinam as aspirações e necessidades individuais. Para Adorno, Horkheimer e Marcuse a ciência e a técnica, ao visarem o domínio da natureza e a sua submissão ao

homem, já trazem em si o germe do poder, da dominação. A dominação é total e penetra em todas as esferas da vida humana.

A conquista da natureza transforma-se num simples instrumento de poder e de conquista do homem. Esse tipo de racionalidade traz em si uma forma de dominação política que não lhe é imposta, mas habita o seu interior, e já existe no processo de desenvolvimento, pois se configura como ideologia de legitimação do sistema de dominação entre os homens.

No entanto, Habermas (1987a), ao contrário deles, não se posiciona radicalmente contra a racionalidade instrumental da ciência e da técnica em si mesmas, contudo, não abre mão do potencial emancipador contido na razão humana, pois entende que essa racionalidade contribui para a autoconservação do homem. O autor encontra uma saída a partir da própria razão, apostando na construção de uma nova racionalidade. Ele considera que o trabalho, pela sua essência de dominar a natureza para pô-la a serviço do homem, possui uma racionalidade do mesmo tipo daquela presente na ciência e na técnica - uma racionalidade que consiste na organização e na escolha adequadas de meios para atingir determinados fins.

Nesse sentido, Gabassa (2007) afirma que a posição de Habermas nos parece a mais acertada, pois se pensarmos no mundo tal como está organizado e constituído não pode modificar-se, que nossa ação é mero reflexo das imposições do sistema capitalista avançado e que a educação, como elaboração humana, também reproduz as relações de dominação; não havendo alternativas de mudança, nem subjetiva e nem objetivamente, nada adianta pensar a escola, suas influências e sua viabilidade.

Para Habermas (1987a), a ciência e a técnica ampliam as possibilidades do homem, libertando-o do jugo das necessidades materiais, uma vez que o desenvolvimento da espécie humana é resultado de um processo histórico de desenvolvimento tecnológico, institucional e cultural, processos que são interdependentes.

Em face disso, Gabassa (2007) esclarece que, as reflexões de Habermas nos parecem fundamentais, uma vez que propõe repensar a razão, buscando um novo modelo de racionalidade que não só explica as patologias sociais, mas que também dê conta de abarcar um mundo de reprodução e transformação, considerando a participação dos sujeitos, enquanto seres capazes de linguagem e ação. De acordo com a autora, Habermas posiciona-se radicalmente contra a universalização da ciência e da técnica,

isto é, contra a penetração da racionalidade científica, instrumental, em esferas de decisão onde deveria imperar outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa.

2.2.2 A racionalidade comunicativa

Na realidade, o entendimento lingüístico é somente o mecanismo de coordenação da ação, que ajusta os planos de ação e as atividades teleológicas dos participantes para que possam constituir uma interação. (HABERMAS, 1987b, p.138)

Habermas (1987a), faz uma distinção de duas vertentes na ação humana, em relação a prática social, que estão contidas também no conceito de Marx sobre a "atividade humana sensível"; elas são interdependentes, mas podem ser analisadas separadamente: o trabalho e a interação social. Por "trabalho" ou "ação racional teleológica", o autor entende o processo pelo qual o homem emancipa-se progressivamente da natureza. Essa dimensão é caracterizada pelo interesse técnico e econômico. Por "interação social", entende a esfera da sociedade em que normas sociais se constituem a partir da convivência entre os sujeitos, capazes de comunicação e ação. Nessa dimensão da prática social, prevalece uma ação comunicativa, isto é, "uma interação simbolicamente mediada", que se orienta "segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, entre os sujeitos agentes". (HABERMAS, 1987a, p.57)

Essas dimensões da prática social na sociedade industrial moderna sofrem grandes transformações que estão na raiz dos inúmeros problemas com que nos defrontamos no dia-a-dia. Trabalho e interação por meio da linguagem são condições das quais a espécie humana necessita e por meio das quais se desenvolve. Os processos de socialização de cada ser humano, necessariamente, passam por essas dimensões. Ainda que as formas concretas de trabalho e de interação se modifiquem e se diferenciem a cada etapa do processo formativo da espécie, é possível perceber uma lógica interna nos processos de dominação da natureza de um lado, e nos processos de organização da sociedade de outro. É sabido que o homem sempre foi fascinado pelas produções tecnológicas. O desenvolvimento do conhecimento científico e técnico, ao propiciar o crescimento e o aperfeiçoamento das forças produtivas, provê o sistema

capitalista, de um mecanismo regular que assegura a sua manutenção. Dessa forma, "se institucionaliza a introdução de novas tecnologias e de novas estratégias" na sociedade, isto é, "institucionaliza-se a inovação enquanto tal, cumprindo a ciência e a técnica o papel de legitimar a dominação." (HABERMAS, 1987a, p.62).

Nesse contexto, o crescimento das forças produtivas modificou as atribuições do Estado. O sistema empresarial passou, de forma crescente, a intervir no planejamento da vida econômica da sociedade, direcionando decisões que anteriormente cabiam à esfera social, e assumindo atribuições que eram tradicionalmente da competência dos aparelhos Estatais. Por sua vez, o Estado passou a intervir diretamente na economia, assumindo, no capitalismo contemporâneo, a função de preservar as relações de produção, submetendo-se às determinações do capital global, com o qual busca conciliar os interesses da economia nacional.

Segundo Habermas, as sociedades industriais modernas desenvolveram um programa estatal, com políticas públicas que procuram compensar as irregularidades ocasionadas pelo sistema capitalista, buscando proporcionar à população condições de educação, saúde, habitação, trabalho, segurança social e oportunidades de promoção pessoal. Em contrapartida, garante, ao mesmo tempo, "a forma privada de revalorização do capital" (HABERMAS, 1987a, p.70). Ao adentrar as esferas institucionais da sociedade, a racionalidade instrumental da ciência e da técnica transforma as próprias instituições, de tal modo que as questões referentes às decisões racionais baseadas em valores, ou seja, em necessidades sociais e interesses globais, que se situam no plano da interação, são afastadas do âmbito da reflexão e da discussão.

A racionalidade instrumental, na trajetória de ampliação de seu campo de atuação, substituiu de forma crescente o espaço da interação comunicativa que havia anteriormente no âmbito das decisões práticas que diziam respeito à comunidade, ao interesse coletivo. Dessa forma, caem por terra as antigas formas ideológicas de legitimação das relações sociais de poder. Com esse tipo de racionalidade não existe o questionamento se as normas institucionais vigentes são justas ou não, mas somente se são eficazes, se os meios são adequados aos fins propostos, ficando a questão dos valores éticos e políticos submetidos a interesses instrumentais e reduzidos à discussão de problemas técnicos.

Diante do exposto percebemos que a esfera política passou a se ocupar cada vez mais com a solução das questões técnicas e menos com as questões que envolvem o diálogo e dizem respeito à interação social - justiça, liberdade, poder, opressão,

satisfação e violência. Habermas entende que a causa dos graves problemas da sociedade industrial moderna não reside no desenvolvimento científico e tecnológico como tal, mas, sim na unilateralidade dessa perspectiva como projeto humano, que deixa de lado a discussão sobre questões vitais em torno das quais uma sociedade decide o rumo da sua história.

A subjetividade do indivíduo não é construída através de um ato solitário de auto-reflexão, mas sim resultante de um processo de formação que se dá em uma complexa rede de interações. A interação social é, ao menos potencialmente, uma interação dialógica, comunicativa, na qual o primordial não é a relação do sujeito solitário com o mundo objetivo, mas a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e ação quando buscam um entendimento entre si sobre algo.

Neste processo de entendimento, os sujeitos, ao atuar comunicativamente, se movem por meio da linguagem natural, se servem de interpretações transmitidas culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social que compartilham, e cada um no seu próprio mundo subjetivo. (HABERMAS, 1987c, p.499)

Como uma possibilidade de transformação da sociedade contemporânea na busca de solução para os graves problemas que assolam a humanidade, Habermas visualiza o resgate de uma racionalidade comunicativa em esferas de decisão do âmbito da interação social que foram penetradas por uma racionalidade instrumental. Tendo em vista que o homem não reage simplesmente a estímulos do meio, mas atribui um sentido às suas ações e, graças à linguagem, é capaz de comunicar percepções e desejos, intenções, expectativas e pensamentos, Habermas vislumbra a possibilidade de que, através do diálogo, o homem possa retomar o seu papel de sujeito. Ou seja, a linguagem pressupõe condições de liberdade e igualdade entre os falantes, que no mais das vezes são sufocadas pelas configurações institucionais historicamente determinadas. No entanto, as condições sociais não são estáticas nem imutáveis, são o resultado de um processo histórico.

Para Habermas a distorção na comunicação, o mal entendido, a incompreensão e a impostura geram os conflitos. Nessa perspectiva Pinto conclui que

[...] a ação comunicativa ocorre sempre que as ações dos indivíduos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso, mas através de atos de alcançar o entendimento. Na ação comunicativa os participantes não estão orientados para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus

objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa. (PINTO, 1996, p.75)

No processo de ação comunicativa, os sujeitos que se comunicam, remete-se a pretensões de validade criticáveis quanto à sua veracidade, correção normativa e autenticidade, cada uma delas se refere respectivamente a um mundo objetivo, social e subjetivo. O mundo objetivo representaria a totalidade de entidades sobre as quais são possíveis afirmações verdadeiras. O mundo social que seria a totalidade de relações interpessoais reguladas. Por fim, o mundo subjetivo se relaciona com as experiências à qual o falante tem um acesso privilegiado e que pode se expressar perante a um público.

A ação comunicativa possui um caráter emancipatório, pois quando os homens se comunicam com outros, pensam ou agem de forma racional, se libertam de todo tipo de misticismo e das formas de poder impostas pelas instituições. Ela combate a coação interna e externa e, ainda, a dominação social, promovendo a emancipação. Dessa forma, surge como uma interação entre os sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e os planos de ação com vista a coordenar suas ações pela via do entendimento.

Segundo Pinto (1996, p.75) “o conceito de alcançar o entendimento que decorre da ação comunicativa requer por sua vez, a definição do contexto em que estes procedimentos acontecem.” Nesse sentido aquilo que o sujeito quer dizer com seu pronunciamento depende do conhecimento acumulado e de um consenso cultural anterior. É neste ponto que Habermas (1987c, p.136) introduz o conceito de “mundo da vida”, entendido como aquele em que “os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos”. O mundo da vida é o pano de fundo da ação comunicativa. É um conjunto de pressuposições dos sujeitos capazes de pensar, agir e falar, que resulta em um pano de fundo comum, tornando possível a comunicação por meio de conteúdos pré-estabelecidos, que permite que os sujeitos se entendam. É um pressuposto nos processos comunicativos, pois define sobre o que pode haver o entendimento.

De acordo com Habermas, uma teoria social que se volta aos potenciais de reflexão e de crítica imersos nas interações lingüísticas cotidianas, está sujeita a limitações. O conceito de sociedade precisa conectar-se com um conceito de mundo da

vida complementar ao de ação comunicativa. Só assim a ação comunicativa atribui um novo significado aos processos de racionalização social e torna possível uma reelaboração ao nível da racionalidade comunicativa. É preciso compreender a sociedade como mundo da vida (esferas de reprodução simbólica) e de sistema (lógica instrumental da economia e do poder administrativo).

O mundo da vida nos envolve no modo de uma certeza imediata, a partir da qual nós vivemos e falamos diretamente [...] o mundo da vida, do qual as instituições são uma parte, manifesta-se como um complexo de tradições entrelaçadas, de ordens legítimas e de identidades pessoais – tudo reproduzido pelo agir comunicativo. (HABERMAS, 2003, p.41)

Entendemos, dessa forma, que as comunicações que os sujeitos estabelecem entre si, mediadas por atos de fala, dizem respeito sempre a três mundos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. As relações com esses três mundos estão presentes em todas as interações sociais, ainda que não na mesma medida. O mundo objetivo é o mundo da natureza, das coisas reais. Nesse mundo as pessoas, ao interagirem, coordenam suas ações. Do conhecimento que os indivíduos partilham desse mundo, depende o sucesso ou o insucesso de suas ações conjuntas, sendo que a violação das regras técnicas conduz ao fracasso. O mundo social é o mundo dos significados, das normas e instituições, construídas socialmente. Nesse mundo as pessoas interagem orientando-se segundo as normas sociais pré-existentes ou que são produzidas durante a interação. Essas normas definem as expectativas de comportamento e de vivência na sociedade e é avaliada pelo reconhecimento intersubjetivo e pelo consenso¹⁹ valorativo, sua violação gera sanções e/ou punições. O mundo subjetivo é o mundo das vivências construído a partir da cultura, da educação e da experiência de vida. Nesse mundo as pessoas, em suas interações, revelam algo de suas vivências, sentimentos, intenções, necessidades, temores etc., de tal modo que deixam transparecer sua interioridade. Embora as pessoas, em maior ou menor grau, possam controlar as manifestações de suas vivências subjetivas, das suas ações podem-se tirar conclusões a respeito da sua veracidade.

¹⁹ Estamos entendendo o consenso no sentido de Habermas como um acordo que ocorre à luz do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade de um discurso, ou seja, um consenso que se estabelece, por intermédio de um exercício racional de argumentação não coercitiva, que sempre pressupõe no processo comunicativo: a compreensão, a verdade, a sinceridade, e a justiça. Em contrapartida, temos o dissenso, ou seja, a falta de reconhecimento mútuo das pretensões de validade de um discurso, manifestado pelas contradições do sistema econômico, do discurso técnico - científico e político.

Os conceitos de mundo da vida e ação comunicativa estão estritamente correlacionados, já que a ação comunicativa reproduz as estruturas simbólicas de cultura, sociedade e pessoa do mundo da vida.

O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que falante e ouvinte saem ao encontro; em que podem, reciprocamente, colocar a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo, com o mundo social) e em que podem criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo. Em uma palavra: a respeito da linguagem e da cultura os participantes não podem adotar in actu a mesma distância que a respeito da totalidade dos fatos, das normas e das vivências, sobre as quais é possível o entendimento. (HABERMAS, 1987 c, p.179)

A cada um desses mundos correspondem diferentes pretensões de validade. Ao mundo objetivo correspondem pretensões de validade referentes à verdade das afirmações feitas pelos indivíduos no processo comunicativo; refere-se à totalidade dos fatos cuja existência pode ser verificada. Ao mundo social correspondem pretensões de validade referentes à correção normativa e à adequação das regras estabelecidas; refere-se à totalidade das relações interpessoais que são legitimamente reguladas; pressupõe o conjunto de todas as relações interpessoais legitimamente regularizadas. Ao mundo subjetivo, as pretensões de veracidade correspondem ao significado do diálogo e a expressão dos seus sentimentos, entendidos como a totalidade das experiências próprias do indivíduo.

Segundo Pinto (1996), o conceito de razão comunicativa de Habermas pressupõe, portanto, uma diferenciação entre os mundos objetivo, social e subjetivo. Esta diferenciação, segundo ele, é que distingue o pensamento moderno do mítico. Ao contrário do subjetivo, o mundo objetivo assume que as interpretações variam com relação à realidade social e natural, e que crenças e valores variam em relação ao mundo objetivo e social. Assim, no que diz respeito tanto à coordenação de ações, como às avaliações éticas e às manifestações subjetivas, a linguagem ocupa um papel fundamental na interpretação desses mundos. A legitimação dos valores - verdade, correção normativa e veracidade, que toda a ação comunicativa pressupõe, é alcançada somente pela argumentação em função de princípios reconhecidos e validados pelos indivíduos do grupo.

No modelo ideal de ação comunicativa, segundo Habermas (1987b, p.136), “as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem, organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna.” No sentido

cotidiano o mundo da vida pode ser entendido como aquele em que os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos. O processo de ação comunicativa deve trazer em si um princípio de não-dominação, na medida em que busca a participação de todos os elementos do grupo e o consenso em relação às próprias regras que vão orientar as discussões.

O conceito da ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio dentro do qual tem lugar um tipo de processos de entendimento em cujo transcurso os participantes, ao relacionar-se com um mundo, se apresentam uns frente aos outros com pretensões de validade que podem ser reconhecidas ou postas em questão. Com este modelo de ação, se pressupõe que os participantes na interação mobilizam expressamente o potencial de racionalidade que, de acordo com as análises que temos realizado até aqui, encerram as três relações do ator com o mundo, com o propósito, cooperativamente seguido, de chegar a entender-se. (HABERMAS, 1987b, p.143)

O entendimento mútuo está na base de toda a interação, pois somente uma argumentação em forma de discurso permite o acordo de indivíduos quanto à validade das proposições ou à legitimidade das normas. Nessa perspectiva a consciência deve ser construída a partir da interação lingüística. A tecnologia e ciência não são formas de dominação. São formas de relação com o mundo a partir das interações que cada sujeito estabelece ao escolher o que fazer com o aparato técnico. De acordo com Habermas os sujeitos que

[...] agem comunicativamente, ao se entenderem uns com os outros no mundo, também se orientam por pretensões de validade assertóricas e normativas. Por isso, não existe nenhuma forma de vida sócio-cultural que não esteja pelo menos implicitamente orientada para o prosseguimento do agir comunicativo com meios argumentativos [...]. Tão logo consideremos como interações reguladas de maneira especial, as argumentações dão-se a conhecer como forma de reflexão do agir orientado para o entendimento mútuo. Habermas (2003, p.123)

Dessa maneira os sujeitos participam e atuam no contexto social, podendo transpor os limites da racionalidade técnica e atuar no âmbito da racionalidade comunicativa.

Finalmente, analisando Jürgen Habermas e Paulo Freire, dois importantes sociólogos do século XX, parecem não ter muito em comum. Ambos cresceram e trabalharam em lugares tão diferentes como a Alemanha e a América Latina. Contudo, procuramos sustentar neste texto a existência da convergência no trabalho e no pensamento, desses dois notáveis educadores.

Em suas ações pedagógicas e políticas, Habermas e Freire, partilham de concepções semelhantes, de forma modernista e crítica, no sentido de compreender as formas de poder em educação. Pode-se dizer, então, que uma tentativa de reelaboração da racionalidade na escola, a partir da dialogicidade, considera a dialeticidade entre infra e superestrutura, o que relaciona-se diretamente às considerações de Habermas quanto ao sistema e mundo da vida. Considera a cultura como elaboração humana, e não como algo dado e estático. Pressupõe a colaboração entre as pessoas, a coerência entre o que se diz e o que se faz, além do respeito às diferenças. Implica, enfim, que a ação antidialógica, na qual se baseia a racionalidade instrumental, transforme-se em ação dialógica, tendo como base a racionalidade comunicativa.

Com suas obras, Habermas e Paulo Freire, nos oferecem uma possibilidade para o desenvolvimento de uma teoria crítica da educação. Nessa perspectiva, nesse trabalho consideramos a teoria comunicativa crítica. No próximo capítulo, apresentaremos a “Proposta de Comunidades de Aprendizagem”, implantado em três escolas municipais da cidade de São Carlos-SP, desenvolvida por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos em parceria com os educadores dessas escolas, e tem como fundamento a teoria da ação comunicativa e a dialogicidade que foram abordadas nesse capítulo. A seguir apresentaremos a metodologia comunicativa crítica, elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da universidade de Barcelona – ES, que tem como referência as teorias sociais desenvolvidas por esses dois autores.

3 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM EM SÃO CARLOS (SP): UMA PROPOSTA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

A mudança do mundo implica entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 1996a, p.79)

Nesse capítulo descreveremos a proposta de Comunidades de Aprendizagem, implantada em três escolas municipais da cidade de São Carlos - SP, desenvolvida por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos em parceria com os educadores dessas escolas no intuito de minimizar a distância existente entre escola e família, potencializando a aprendizagem de todos, tendo como fundamento a teoria da ação comunicativa postulada por Jürgen Habermas e a dialogicidade defendida por Paulo Freire.

Quando tentamos responder, com posições democráticas, qual deve ser a finalidade da educação, não é difícil encontrar um notável acordo de que esta deve consistir na formação integral de todos os cidadãos, para que sejam capazes de atuar em prol da melhoria da sociedade em que vivem. Participar ativamente da transformação da sociedade significa compreendê-la, avaliá-la e nela intervir de maneira crítica e responsável. Diante dos desafios atuais - as inovações tecnológicas, a agilidade das informações, a crise dos valores sociais, as indefinições culturais, a violência etc., a educação passa a ser um instrumento indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Nessa linha de raciocínio, cada vez mais se vê reforçada a necessidade de se organizarem e exercerem novas ações, que possibilitem a transformação, visando o princípio da igualdade de oportunidade, em favor do real direito de todos à educação, estabelecidos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação.

Braga (2007), em sua tese, lembra, por exemplo, que a UNESCO instituiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, resultando na produção do Relatório coordenado por Jacques Delors, publicado em 1998, no Brasil, no qual a Educação é concebida a partir de quatro princípios essenciais: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Segundo o relatório, chamado “*Educação: um tesouro a descobrir*” (DELORS, 2006), a educação tem o papel crucial na formação do indivíduo ao longo da vida, oferecendo condições para responder aos

desafios do mundo em constante transformação. Para tanto, a Educação precisa desenvolver condições para que o indivíduo possa:

- a) Aprender a conhecer: que não significa apenas a aquisição de repertórios de saberes, mas o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Supõe, portanto, aprender a aprender, exercitando os processos e as habilidades cognitivas de atenção, memória e o pensamento que possibilita a argumentação e a crítica. Significa conhecer o mundo e relacioná-lo com as demandas de sua necessidade.
- b) Aprender a fazer: diz respeito a aquisição não somente da qualificação profissional, mas de competências que possibilitem superar os desafios e trabalhar em equipe. Envolve o desenvolvimento de diferentes experiências sociais e de trabalho, significa saber planejar e realizar.
- c) Aprender a conviver: é o saber viver junto, envolve a compreensão do outro e a interdependência. Significa, portanto, conviver com a diversidade respeitando as diferentes culturas.
- d) Aprender a ser: significa saber desenvolver suas potencialidades e saber utilizar as habilidades, em outras palavras, é saber contribuir para o desenvolvimento da própria personalidade, visando sua totalidade - corpo e alma – a partir da capacidade de se comunicar, de sentir, de pensar com autonomia e criticidade.

A educação assim concebida indica a real função da escola: a da formação integral do indivíduo (crianças, jovens ou adultos) para a vida em sociedade, ou seja, a socialização e a integração social, por meio da ação de comunicação e da ação do diálogo contemplando os conhecimentos socialmente acumulados. Sobre esses pressupostos, há que se construir a educação e a escola. Essa construção demanda a passagem do âmbito dos princípios para o âmbito dos projetos e propostas, visando práticas e ações efetivas. Nessa perspectiva, apresenta-se a proposta de Comunidades de Aprendizagem²⁰, implantada na cidade de São Carlos, desde os meados do ano de 2003, a qual propõe uma estratégia de democratização da escola e visa possibilitar mudanças

²⁰ Comunidades de Aprendizagem [...] implica entre outras coisas uma ação conjunta de participação de acordo com os momentos de disponibilidade de cada pessoa [...] o conceito de participação envolve muito mais do que o simples fato de estar presente nas atividades; envolve respeito, diálogo, reflexão e o *pensar com*, que precisam ser resgatados pelo grupo, de forma a prevenir a existência de um *pensar solitário*, que cada vez mais tende a sufocar o professorado em sua prática docente. (BRAGA, 2007, p. 201)

sociais e culturais na vida escolar como um instrumento de intervenção na transformação da sociedade. O que se configura uma ação efetiva no sentido de promover uma educação transformadora.

3.1 Objetivos da proposta de Comunidades de Aprendizagem

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. (FREIRE, 1996a, p.110)

Cada vez mais as escolas têm assumido um papel fundamental na sociedade - como espaço público, solidário e comunicativo, bem como um local de realização de diferentes práticas potencializadoras de interações entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, alunos, professores, demais profissionais da escola, familiares. Nesse cenário, nasceu a proposta de Comunidades de Aprendizagem - um projeto com a pretensão de transformação social e cultural da escola e de seu entorno visando uma sociedade da informação para todas as pessoas, baseando-se na aprendizagem dialógica e na participação da comunidade.

Não se apresenta, como uma proposta didática e metodológica que venha explicar o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvido na escola, mas como uma alternativa de construção de um relacionamento dialógico entre alunos, familiares e profissionais das escolas, a partir de suas ações desenvolvidas em escolas da periferia urbana da cidade de São Carlos (SP).

Segundo Mello (2002), essa proposta apresenta como objetivos a serem atingidos junto às escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e/ou escola de educação de pessoas adultas:

- a) de conduzir e apoiar a implementação de mudanças sociais e culturais na vida da escola favorecendo o estabelecimento de participação ampla dos profissionais da escola, dos familiares, da comunidade de entorno e dos estudantes;
- b) encaminhar e apoiar a implementação de ações educativas que diversifiquem e intensifiquem as fontes de acesso ao conhecimento na escola propiciando a abertura da escola como espaço educativo para familiares e entorno;

c) conduzir e apoiar a formação de professores e professoras para assumirem juntamente com os familiares o protagonismo de suas práticas educativas, favorecendo a articulação entre elas e a gestão da proposta.

3.2 Concepção da proposta de Comunidades de Aprendizagem

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 1996a, p.31)

Segundo Braga (2007) a proposta de Comunidades de Aprendizagem nasceu na década de 1980, com suas raízes em algumas escolas dos Estados Unidos e da Espanha, com a pretensão de responder ao distanciamento existente entre escola e família/comunidade bem como à inocuidade da escola frente aos grupos marginalizados socialmente, diante da cultura da violência e suas manifestações como exclusão, pobreza, opressão, consumismo, marginalidade e desesperança.

Mello (2002) explica que a proposta de Comunidades de Aprendizagem surge do resultado de muitas contribuições entre elas, a Escola de Pessoas Adultas La Verneda Saint Marti, na Espanha, e as linhas de investigação desenvolvidas ao longo de muitos anos pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – CREA, da Universidade de Barcelona. As Comunidades de Aprendizagem englobam experiências em diversas escolas, no Chile, Paraguai e Brasil

O CREA foi o precursor das Comunidades de Aprendizagem e vem desenvolvendo, juntamente com as escolas de Catalunha, de Aragão e do País Basco, ações que buscam apoiar, incentivar e compartilhar estudos e ações que visem à transformação das relações em prol da construção de uma educação democrática, de boa qualidade, baseada no diálogo mais igualitário entre as pessoas, na reflexão e auto-reflexão.

No Brasil, a proposta de Comunidades de Aprendizagem, foi implantado pela Prof^ª Dr^ª Roseli Rodrigues de Mello²¹, após a criação do NIASE²², em 2002, na

²¹ A Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello estudou como pesquisa de pós - doutorado, realizado na Universidade de Barcelona junto ao CREA a proposta “Comunidades de aprendizagem: aposta na

Universidade Federal de São Carlos. No ano de 2003, aconteceu o processo de divulgação junto à rede municipal de ensino da cidade de São Carlos e, em 2004 o início de sua implantação numa escola pública municipal, da cidade. Mello (2002) ressalta que as escolas da periferia urbana necessitam de atenção especial, para a promoção do diálogo igualitário entre as diferentes culturas que estão neste espaço, principalmente entre os profissionais da educação e a comunidade de entorno, para que haja a promoção de uma escola de máxima qualidade para todas as pessoas.

3.3 O processo de implantação e consolidação da proposta de Comunidades de Aprendizagem no município de São Carlos – SP

Pensar certo demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. (FREIRE, 1996a, p.33)

As etapas que envolveram o processo de implantação e consolidação da proposta C.A. em uma escola, transformando-a em Comunidade de Aprendizagem, segundo Mello (2003), é bem complexa, pois envolve o estabelecimento de novas relações entre a escola e a comunidade, assim como o redimensionamento de sua função social. Cada escola possui uma história própria e um modo de existir na comunidade, portanto o processo de implantação dessa proposta requer mudanças sociais e culturais de todos os que estão envolvidos com a escola que compõe a comunidade escolar: gestores, professores e outros especialistas da educação, funcionários, alunos, familiares e pessoas da comunidade do entorno. É importante enfatizar que a adesão tem que ser voluntária e o desenvolvimento da proposta devem ser desejados por toda a comunidade escolar. O processo de implantação e consolidação da proposta C.A. requer um acompanhamento sistemático e seguro de cada etapa, além da elaboração de um dossiê sobre a realidade da escola e sobre o desenvolvimento das etapas do processo. O processo envolve duas fases que compreende vários momentos e ações.

qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola” e, passou a desenvolvê-lo na cidade de São Carlos o qual, aqui chamaremos de proposta C.A.

²² O NIASE/UFSCar atua em três frentes de trabalho: ensino, pesquisa e extensão buscando construir e fortalecer redes de conhecimentos, instituições, movimentos e grupos para a superação de desigualdades sociais, culturais e escolares.

A primeira fase diz respeito ao ingresso da escola na proposta – nesta etapa implicam os momentos de sensibilização, de tomada de decisão, de sonhos, de seleção de prioridades e de planejamento que compreendem as seguintes características:

Sensibilização – momento de divulgação da proposta de Comunidades de Aprendizagem para a comunidade escolar ou local, o que implica o acordo ou não por parte de todos os envolvidos. São realizadas reuniões com os familiares, professores e demais profissionais que atuam na escola objetivando o conhecimento com maior profundidade da proposta.

Tomada de decisão - momento no qual acontece a aceitação ou não da participação da escola na proposta; é o tempo dos envolvidos com a escola decidirem se desejam o projeto. É importante destacar que tanto os familiares quanto o pessoal da escola têm de aceitar a partir de um diálogo aberto e igualitário.

Sonho - momento no qual se desenvolve um diálogo entre todos na busca de uma escola que todos desejam e almejam visando sua concretização; se constitui numa fase em que todos se envolvem e sonham enquanto sujeitos que se fazem e refazem no processo de construção de seu mundo, da história. Segundo Braga (2007) os sonhos geralmente são referentes à melhoria da aprendizagem das crianças; melhoria das condições físicas e materiais da escola, melhoria e ampliação das atividades educativas com utilização de recursos como bibliotecas, teatro, informática, reforço escolar, contando com a participação de mais gente na escola e na sala de aula (colaboradores); bem como o oferecimento de atividades de formação aos familiares e professorado da escola.

Seleção de prioridades - momento em que acontece a organização dos sonhos e expectativas. Para tanto se analisam a realidade escolar e os meios com os quais se podem contar. São estabelecidas as prioridades a partir de um plano de ação que é apresentado ao coletivo da escola e desenvolvido por comissões mistas que são compostas por representantes de familiares, professorado e voluntariado.

Planejamento- momento em que acontece a organização de comissões para auxiliar e acompanhar a proposta que já está tomando forma e corpo, constituindo-se no cotidiano

da escola com a possibilidade do desenvolvimento da aprendizagem dialógica entre todos os envolvidos.

A segunda fase é caracterizada pela consolidação da proposta na escola – nesta etapa implicam os momentos de investigação, formação e avaliação. Nesta fase acontece o desenvolvimento da proposta propriamente dita. Sobre esse aspecto, professora doutora Roseli Rodrigues de Mello nos explica que:

[...] há sonhos que podem ser efetivados muito rapidamente, como foi o caso do reforço aberto a quem quer ou precisa, numa das escolas de Terrassa, ou a classe de informática para familiares, em uma outra escola da mesma região. Segundo ela, alguns temas eram recorrentes nos sonhos que pode vivenciar: melhoria das condições físicas e equipamentos das escolas; melhoria e ampliação das atividades educativas na escola (biblioteca, teatro, informática, reforço), participação de um maior número de pessoas na sala de aula (colaboradores), captação de recursos, formação de familiares e professorado. (MELLO, 2003)

A Comissão Gestora tem a responsabilidade de gerenciar o desenvolvimento da proposta C.A. na escola. Para isso, deve reunir-se mensalmente com os coordenadores das comissões de trabalho (Comissão Mista) e com representantes da S.M.E. e do NIASE objetivando a socialização do que foi realizado pelas comissões de trabalho e discussão das formas de dinamização dos trabalhos executados na escola Comunidade de Aprendizagem.

O tempo estipulado para a escola se inserir na proposta de Comunidade de Aprendizagem é de aproximadamente dois anos. Neste período, a escola poderá contar com apoio – das escolas C.A., da S.M.E. e da equipe do NIASE - para formação dos seus educadores e acompanhamento das ações. Posteriormente, a própria escola deverá ser capaz de potencializar seus recursos para dar seqüência nas ações enquanto uma Comunidade de Aprendizagem.

Concluimos assim, que uma das metas da proposta C.A. consiste na centralidade da aprendizagem que pressupõe tanto a busca de alternativas para a estrutura o atendimento às crianças, para que alunos e alunas estejam o máximo de tempo possível em atividade formativa, quanto à formação dos familiares e da comunidade. Para tanto, professores unem-se a voluntários em prol da aprendizagem de máxima qualidade para todos e todas.

3.4 O desenvolvimento e consolidação da proposta de Comunidades de Aprendizagem

O nosso trabalho é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (FREIRE, 1996a, p.144)

Com a intenção de buscar a efetiva participação da comunidade no ambiente escolar e, a conseqüente diminuição do distanciamento existente entre a escola e a família, a proposta C.A. possibilitou o desenvolvimento de atividades diferenciadas em diferentes espaços de atuação caracterizados pelos grupos interativos²³, biblioteca tutorada, formação de familiares e pessoas da comunidade, tertúlias literárias dialógicas e os conselhos de escola, comissão gestora e comissão mista contando com a participação de voluntários (alunado, professores e outros profissionais da escola e da comunidade, familiares dos alunos, estudantes da universidade - alunos e pesquisadores - e membros do NIASE). Sobre esse aspecto, podemos evidenciar que na escola existem muitos espaços e possibilidades para o trabalho do conhecimento além do espaço da sala de aula, que são permeados de relações e trocas entre as pessoas. Daí, a importância de se estabelecer o diálogo igualitário visando à igualdade de oportunidades e o consenso.

Para a consolidação dos aspectos teóricos e práticos, visando o desenvolvimento da proposta C.A. nas escolas, muitos estudos, discussões e pesquisas foram promovidos. Por exemplo, no ano de 2007 dentre várias produções, Gabassa (2007), em dissertação de mestrado, analisou e apresentou as concepções teóricas que norteiam a proposta C.A., destacando, detalhadamente, as contribuições de Paulo Freire com a teoria da aprendizagem dialógica e de Jürgen Habermas analisando a teoria da ação comunicativa. Nesse mesmo ano Braga (2007), em sua tese de doutorado, realizou um estudo comparativo entre duas escolas Comunidades de Aprendizagem, sendo uma na Espanha (Barcelona - Escola Maré de Deu de Montserrat) e outra no Brasil (São Carlos – EMEB Antonio Stella Moruzzi), cujos dados empíricos colhidos permitiram

²³ Os grupos interativos se constituem numa forma de organização diferente da sala de aula, a partir da qual se divide os alunos em pequenos agrupamentos. Esses pequenos grupos (compostos de quatro alunos) serão acompanhados por voluntários que recebem orientações da professora da sala, para o trabalho de atividades específicas com intuito de estimular a interação entre as crianças e a colaboração no desenvolvimento da aprendizagem.

uma discussão comparativa sobre os aspectos que favorecem e os que dificultam o pleno desenvolvimento da proposta C.A., sobretudo em relação ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nessas escolas. Foram realizados vários outros estudos e pesquisas com abordagens de temas sempre referendando as Comunidades de Aprendizagem.

Com a intenção de buscar a melhoria da educação e do processo de ensino e aprendizagem e na intenção de compreender as potencialidades da proposta C.A. em desenvolvimento, o NIASE propôs desenvolver a pesquisa intitulada “*Comunidades de aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola*”²⁴, realizada no período de 2007 a 2009, contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Essa pesquisa buscou conhecer os impactos da transformação das três escolas em Comunidades de Aprendizagem - uma forma de avaliar o desenvolvimento da proposta de Comunidades de Aprendizagem.

Os encontros e conversas realizadas no sentido de articular as ações, possibilidades de dedicação e formas de participação (sendo essa de forma voluntária ou a partir de bolsas de estudos e de apoio pedagógico) proporcionaram a legitimidade política, pedagógica e científica à pesquisa. No entanto, a pesquisa do NIASE contava com uma equipe formada por docentes da UFSCar, por alunos de diversos cursos (da graduação, do mestrado e doutorado) e por docentes da rede municipal de ensino de São Carlos, envolvendo estudos teóricos e análises dos impactos, processos, limites e potencialidades, sempre com o foco no objetivo principal: a aprendizagem escolar de máxima qualidade para todos e todas, a participação de familiares e da comunidade de entorno na escola, e a convivência na diversidade como valor positivo no desenvolvimento das relações.

Nesse sentido, podemos afirmar o nascimento da preocupação com o processo de avaliação da proposta C.A, uma necessidade apontada pelos profissionais das três escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem e da equipe da universidade (NIASE), com a intenção de compreender as ações e os impactos, e uma possibilidade de contribuir para a construção de políticas públicas efetivas para a democratização da

²⁴ Essa proposta de pesquisa está inscrita no processo FAPESP de nº 07/52610-6, e da linha de pesquisa “Aprendizagem Dialógica e Ações Comunicativas”, do diretório de grupo do CNPq sob coordenação da Profª Drª Roseli R Mello. Aqui estará sendo tratada de pesquisa C.A/FAPESP-CNPq

escola pública. Assim, a avaliação constituía-se num instrumento de melhoria dos processos de participação e de aprendizagem.

Para tanto, foram organizados vários estudos e atividades de pesquisas que passam a ter acompanhamento através de encontros semanais realizados na ACIEPE²⁵ objetivando o acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas nas escolas em relação a proposta C.A, e a formação dos profissionais da educação que atuam na rede municipal de ensino de São Carlos e, ainda, como um mecanismo de difusão para outras escolas e uma forma de conhecimento e acompanhamento dos processos de coletas de dados e análises.

A partir das reuniões, ACIEPE, com certeza, se concretizava, num espaço dialógico que possibilitava discutir e decidir num consenso as ações e atividades das pesquisas em desenvolvimento. É interessante notar que, nesse espaço a participação dos indivíduos tinha abrangência tanto técnica, quanto política e pedagógica.

Sempre foi considerado de extrema importância o vínculo dos estudantes da universidade (alunos e pesquisadores) com a comunidade escolar das escolas que desenvolviam a proposta C.A. - uma alternativa de articulação do conhecimento, favorecendo trocas de idéias e experiências entre os educadores e, uma possibilidade de atuação nas dinâmicas que envolvem o processo de transformação de uma escola em “Comunidade de Aprendizagem”. Desta forma, as escolas “Comunidade de Aprendizagem” abriam espaços para o desenvolvimento de várias pesquisas que surgiram dentro de quatro eixos de estudo e investigação:

- a) aprendizagem da leitura e escrita;
- b) práticas de aprendizagem dialógica;
- c) necessidades formativas e potencialidades educativas da população de entorno, com foco nas condições de trabalho dos familiares e nas condições ambientais e formas de vida nesse ambiente e
- d) gestão e participação da comunidade na vida da escola.

²⁵ ACIEPE - Atividade Curricular de Integração Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de São Carlos que atendendo ao tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão, as ACIEPEs são atividades que tendem a reunir professores e alunos de distintas áreas do conhecimento, assim como pessoas da comunidade, sendo, portanto, importante ferramenta de diálogo entre a universidade e a comunidade. A ACIEPE destinada ao acompanhamento da pesquisa C.A/FAPESP-CNPq. era denominada de “Comunidades de Aprendizagem: articulação entre escola e comunidade” Para maiores informações ver: <http://www.ufscar.br/ACIEPE/index.php>

Foram propostos estudos desses eixos para uma melhor compreensão das potencialidades da proposta de Comunidades de Aprendizagem nas escolas, analisando seu impacto no cotidiano da escola e em seu entorno, conhecendo as alterações ocorridas nas escolas e a percepção que gestoras, professores e professoras, os familiares dos alunos, alunos e alunas têm do processo, tanto no que tange à melhoria da qualidade da aprendizagem, como das relações entre os diferentes sujeitos.

Dentre os espaços de participação e atuação nas escolas que nos foram viabilizados, optamos pela participação nas reuniões da Comissão Gestora e da Comissão Mista e dos Conselhos de Escola, por consistirem em ambientes voltados à gestão democrática e, também, por envolverem processos de tomada de decisão, reflexão e ação. Pudemos observar que a convivência entre a escola e a comunidade requer boa vontade e interesse das partes envolvidas. Para tanto é preciso organizar ações e construir novas relações que rompam as barreiras de comunicação da escola com as famílias e com outros segmentos da comunidade.

Nesse sentido, compreendemos que se instituiu a possibilidade de abertura da escola para o mundo exterior. Nessa perspectiva, compreendemos a construção de uma nova concepção de educação onde a escola passa a ser considerada como um investimento social e coletivo permeado por convivências, relações e interações. Portanto, não pode se manter a escola às margens do contexto no qual está inserida.

No ano de 2009, a ACIEPE propiciou o desenvolvimento de estudos dos referenciais teóricos e da Metodologia Comunicativa Crítica visando a conclusão dos estudos e das atividades da pesquisa em andamento nas escolas Comunidades de Aprendizagem. Certamente, se constituiu num espaço bastante propício para a formação continuada onde educadores

e educandos, (lideranças e massas) co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus fazedores permanentes (FREIRE, 2005, p 36)

Do nosso ponto de vista, a ACIEPE se constituiu num espaço rico de interação e de reflexão que propiciou ampliar os horizontes, a partir de trocar experiências vividas no cotidiano, do desenvolvimento de relações de amizade e do enriquecimento pessoal e intelectual.

3.5 A Aprendizagem Dialógica como base teórica da proposta de Comunidades de Aprendizagem

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 1996a, p.113)

A aprendizagem dialógica é o princípio central em Comunidades de Aprendizagem, tem a pretensão de uma educação igualitária com sua base teórica pautada na ação do diálogo igualitário e no consenso a partir da comunicação, reflexão e auto-reflexão.

A aprendizagem dialógica busca analisar o contexto da situação e suas referidas negociações para se chegar a um consenso. E é compatível com a idéia de que “a aprendizagem depende de todas as interações que realiza o alunado dentro e fora da sala de aula” (BRAGA, 2007, p.52) envolve sete princípios importantes os quais devem permear as relações não apenas nas escolas, mas, em todos os espaços sociais:

1. *Igualdade das diferenças*: considera-se o tratamento da igualdade das diferenças incluindo ao mesmo tempo, o direito de toda pessoa poder viver de maneira diferente em relação aos padrões de cultura, estilo de vida, opção sexual etc. Segundo Paulo Freire, faz parte do pensar certo, a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. Pois, “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. (FREIRE, 1996a, p. 36)

2. *Diálogo igualitário*: não há como respeitar o princípio da igualdade de diferenças sem o diálogo igualitário. Todas as pessoas possuem capacidade de dialogar, independente de seu nível de escolaridade ou meio cultural ou *status* social. O diálogo é uma condição primordial do ser humano para o convívio em qualquer sociedade e, por sua vez, exercer influências em todos os âmbitos de vida, tanto o econômico, quanto o político, o pessoal, o social. A esse respeito, compreendemos que as diferenças entre as pessoas e grupos podem ser entendidos e respeitados a partir do diálogo. Essa é uma questão primordial das teorias sociais dialógicas. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação

e curiosidade, como inconcluso em permanente movimento da História”. (FREIRE, 1996a, p.136).

Conforme nos ensina Paulo Freire, tanto o professorado, o alunado como os familiares e voluntariado podem contribuir com coisas valiosas para a escola. Assim a consideração é sobre o argumento e não sobre quem faz o argumento. O autor entende por diálogo um encontro entre os homens *para ser mais*, enquanto fenômeno humano. Ressalta que não existe diálogo sem os princípios de amor, humildade, fé, confiança e sem o pensamento crítico do mundo “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro, mas a conquista do mundo para a libertação dos Homens”. Freire (2005, p.91)

Nessa perspectiva concordam Gómez e colaboradores (2006, p.12 e 39) quando enfatizam que: “agora se reclama diálogo à autoridade que antes não havia a dar razões; e se o diálogo se nega, se geram os conflitos”.... Sociedade dialógica, para os autores, não quer dizer sociedade sem conflitos, já que esses ocorrem e são importantes, mas sim que o diálogo ajuda a prevení-los e resolvê-los.

3. *Inteligência cultural*: diz respeito à capacidade que toda pessoa tem para adquirir conhecimento por meio das habilidades comunicativas e cooperativas. Deixa-se de considerar a superioridade da inteligência acadêmica, da intelectualidade sobre as habilidades práticas. Todos nós desenvolvemos a nossa inteligência e organizamos aprendizagens próprias segundo o contexto social no qual estamos inseridos mediante nossas relações e interações. Dessa forma,

[...] não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996a, p. 64)

Com efeito, qualquer pessoa pode participar na escola e pode contribuir em um plano de igualdade baseando-se na sua inteligência cultural. Todos têm com o que contribuir.

4. *Solidariedade*: O diálogo igualitário deve desenvolver-se em solidariedade com os outros, na cooperação, na amizade, no respeito, na solidariedade, no afeto, na esperança.

Como contraponto, denunciando o mal estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, Freire (1996a, p.11) anuncia “a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como um das formas de luta capazes de promover e instaurar a ética universal do ser humano”.

5. Dimensão instrumental: o diálogo não se pode descuidar da dimensão instrumental, ou seja, ele deve ser um propiciador condições para o desenvolvimento de novos conhecimentos a partir das interações e relações que permitem a reflexão e a auto-reflexão. Segundo Habermas (2003, p.330), na prática comunicativa do cotidiano, as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valorações tem de qualquer modo que se interpenetrar. Nesse sentido Freire nos explica que

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...] O saber de pura experiência é feito [...] A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassificada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE,1996a, p.29 e 86)

6. Transformação: o fracasso escolar só será superado na medida em que se transforma o contexto cultural Mudar a realidade significa identificar os desafios do cotidiano. Significa conhecer a realidade como ela é. Assim, fazer uma análise das características da escola e da comunidade é fundamental para conhecer a complexidade das relações sociais e a diversidade dos sujeitos visando à transformação. Com efeito, somos sujeitos e objetos da história. De acordo com Freire,

no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar, No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência [...] Constatando nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, 1996a, p. 77)

7. Criação de sentido: para poder compartilhar um significado e construir novos sentidos é preciso ter condições de decidir, dizer, participar, dar opiniões, fazer reflexões. A construção de uma identidade é fundamental, dessa forma, respeitar os

valores culturais, os conhecimentos adquiridos, os interesses, as crenças fazem parte da concepção da aprendizagem dialógica.

Se a educação não pode tudo, alguma coisa ela pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante [...] A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivo. (FREIRE, 1996a, p.112)

Desse modo, a aprendizagem dialógica se apresenta como recurso muito importante para o trabalho do professor em sala de aula, como também para o trato das relações interpessoais que acontecem nos demais espaços da escola. A aprendizagem dialógica deve permear a gestão democrática da escola visando a intersubjetividade e o consenso. Segundo Mello (2004), a proposta C.A. oferece “elementos importantes para a construção de alternativas de relações mais dialógicas entre escolas, familiares e estudantes”, uma vez que contempla a aprendizagem dialógica em todas as fases e ações.

Braga (2007, p.108) ao discorrer sobre a proposta C.A. observa que, tanto do ponto de vista metodológico como do ponto de vista legal, a proposta C.A. se constitui numa alternativa de ação transformadora da realidade escolar, pois visa lançar novas perspectivas de ação com a pretensão de desenvolver melhoria da sociedade frente às atuais exigências sociais e culturais.

No desenvolvimento de nossa pesquisa, que ora descrevemos, procuramos nos pautar nos referenciais da metodologia comunicativa crítica, elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – CREA, que tem como base as teorias sociais desenvolvidas por Jürgen Habermas e outros autores. Uma metodologia que aposta na capacidade das pessoas, de saber e de interpretar suas próprias ações e de atuar em consequência delas.

Para uma maior compreensão, no próximo capítulo, buscamos descrever as concepções e os procedimentos de investigação que embasam essa metodologia pautando-nos no livro intitulado: “Metodologia Comunicativa Crítica” de Gómez e colaboradores (2006) que aponta uma nova perspectiva de investigação crítica e transformadora.

4 BASES TEÓRICAS DA METODOLOGIA COMUNICATIVA CRÍTICA

Na prática comunicativa do cotidiano, as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valorações têm de qualquer modo que se interpenetrar. (HABERMAS, 2003, p.33)

A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, bem como a teoria da ação dialógica de Paulo Freire, se apresentam como teorias sociológicas atuais e assumem um patamar de grande importância para o desenvolvimento de pesquisas, não apenas na área da educação, mas em todos os setores das ciências sociais, oferecendo importantes contribuições no campo das metodologias de investigação.

Baseando-se nessa premissa, o CREA, elaborou a metodologia comunicativa crítica. Essa metodologia se refere ao tipo de pesquisa social, com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com os participantes, sujeitos de ação e linguagem, que desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, com possibilidades de estabelecer acordos e reflexões coletivamente, de vivenciar o acompanhamento e a avaliação das ações desencadeadas pela pesquisa, compreender e interpretar seus significados, bem como, sugerir condições de transformação da realidade.

Para uma maior compreensão da metodologia comunicativa crítica buscamos nesse capítulo, descrever integralmente as concepções e os procedimentos de investigação que a embasam a metodologia pautando-nos no livro intitulado: “Metodologia Comunicativa Crítica” de Gómez e colaboradores (2006) que aponta uma nova perspectiva de investigação crítica e transformadora.

4.1 Abordagens teóricas da investigação social

Chamo comunicativas as interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade. (HABERMAS, 2003, p.79)

Apesar da existência de diferentes concepções de sociedade, há um reconhecimento crescente da necessidade do diálogo para fundamentarmos as ações e decisões nos mais diversos setores sociais. O diálogo se constitui numa característica da

ação humana que exerce influência em todos os âmbitos: no econômico, no político, no pessoal e no social.

Apesar das limitações, resistências e diferenças entre as pessoas, os conflitos da vida cotidiana normalmente são resolvidos ou prevenidos a partir do diálogo. Dialogar é um hábito que necessita ser desenvolvido e reiteradamente reforçado. Nessa perspectiva, numa sociedade dialógica, que permite compreender os fenômenos sociais a partir dos processos de argumentação e comunicação, a investigação pode ser constituída em torno do diálogo, com a participação ativa dos indivíduos pesquisados em todo o processo da investigação social, tendo como referencial a linguagem.

Na teoria da ação comunicativa, Habermas insiste nas qualidades dialógicas da comunicação humana, em que tanto o falante como o ouvinte, se orienta, necessariamente, para a tarefa da compreensão recíproca. A partir daí, podem surgir os consensos, os conflitos e as normas que fundamentam a razão da vida cotidiana.

A metodologia comunicativa crítica concebe as pessoas como sujeitos capazes de diálogo intersubjetivo e de reflexão crítica, superando as desigualdades nos contextos pesquisados. Assim, além de fundamentar-se nas novas teorias das ciências sociais, a metodologia recolhe elementos dialógicos e transformadores de diferentes teorias e práticas educativas para desenvolver novas orientações críticas sobre as desigualdades sociais, propondo a busca de uma igualdade não uniformizadora, mas que respeite o direito de cada um em desenvolver suas próprias diferenças.

Para melhor explicar a metodologia comunicativa crítica, Gómez et al (2006) apresentaram quatro concepções teóricas e três dimensões diferentes: ontológica (caracteriza a concepção da natureza da realidade social), epistemológica (conhecimento da realidade social) e metodológica (processo de investigação da realidade social) que sustentam o processo de investigação. A seguir faremos uma breve apresentação dessas concepções e dimensões, no intuito de facilitar a compreensão e possibilitar a comparação entre elas:

1) *Objetivista*: que assume o modelo positivista das ciências naturais, explicam a realidade social através de uma análise objetiva, tomando os fenômenos sociais como objetos que podem ser isolados, observados, analisados e explicados. Neste sentido, se evidencia uma realidade social complexa como produto das relações entre as pessoas que pertencem a um contexto determinado.

- a)Dimensão Ontológica: A realidade é fato e independente dos sujeitos que a conhecem e que nela atuam. A realidade é constituída por leis que determinam os fenômenos sociais e naturais.
- b)Dimensão Epistemológica: O conhecimento existe fora da consciência. A verdade objetiva pode ser descoberta através de uma metodologia adequada que busque descobrir as leis gerais que permitem explicar a realidade, usando para isso um método que se ampara na pretensão de sua neutralidade científica.
- c)Dimensão Metodológica: A realidade social é analisada para descobrir como funciona, buscando estabelecer relações de causa-efeito avalizadas por dados empíricos, estatísticos, que unicamente podem ser extraídos mediante a utilização dos métodos de investigação próximos às ciências naturais, ou seja, através da metodologia quantitativa, baseada na experimentação e observação.
- 2) *Construtivista ou Subjetivista*: A concepção construtivista possui um enfoque subjetivista e tem sua característica na complexidade das relações sociais.
- a)Dimensão Epistemológica: A realidade social é uma construção social que depende dos significados que as pessoas lhe atribuem, não é algo externo, mas uma construção das pessoas. È constituída da cultura. Logo, não há uma realidade única sobre a qual a ciência possa convergir
- b)Dimensão Ontológica: O conhecimento é enunciado científico, são construções que servem para compreender a realidade, já que não existe uma verdade objetiva: o significado não se descobre se constrói. Quem investiga tem como objetivo compreender e interpretar o mundo social
- c)Dimensão Metodológica: Uma vez recolhidos todos os elementos que podem afetar o objeto da investigação, se desenvolve uma interpretação hermenêutica da realidade de acordo com as teorias das quais se parte. Trata-se de aproximar os discursos e das ações das pessoas, tentando compreendê-las. Busca saber como os sujeitos constroem a realidade social e a qualificam. A metodologia de investigação é qualitativa e o processo de investigação interativo, realizando-se a coleta de informação através de técnicas como a entrevista, observação participante, grupos de discussão, relatos de vida, análise de documentos etc.

3) *Sócio-crítica*: Apresenta-se como concepção dialética, participativa e democrática. A mudança tem lugar quando os indivíduos desenvolvem uma maior compreensão da situação existente e são estimulados a atuar sobre ela.

a) Dimensão Epistemológica: A realidade é apreendida e constituída por estruturas que estão situadas historicamente, considerando os contextos políticos e ideológicos da investigação social

b) Dimensão Ontológica: É a epistemologia da práxis. O investigador e o objeto investigado se interagem, de forma que os valores da pessoa investigadora interferem na investigação. Todo pensamento está mediado pelas relações de poder que foram constituídas social e historicamente.

c) Dimensão Metodológica: A metodologia é dialética, participativa e democrática. As pessoas investigadoras interagem a partir do diálogo e negociação, o que gera autoconsciência da realidade social e capacidade para tomar decisões. Implica um compromisso ético com as práticas sociais. É uma atividade educativa, de investigação e ação social que se dirige à transformação e melhoria da realidade social e/ou educativa.

4) *Comunicativa Crítica ou Dialógica*: Tem sua concepção nas relações intersubjetivas que se dão na interação social, que implica realizar análises complexas. Concebe a realidade social e sua possível transformação através das interações e da comunicação que se produz nelas, defendendo uma interpretação conjunta da realidade social realizada pelas pessoas investigadoras e investigadas em base de igualdade.

a) Dimensão Epistemológica: A realidade é uma construção social e objetiva que depende dos significados e das estruturas historicamente construídas com ênfase no diálogo, na interação e na intersubjetividade baseadas em acordos com pretensões de validade

b) Dimensão Ontológica: A epistemologia esta centrada na reflexão e no dialogo intersubjetivo, baseia sua validade na argumentação e no consenso alcançado. A ciência é concebida como um conjunto de afirmações e enunciados aceitos provisoriamente sobre a realidade. A concepção vai além da racionalidade instrumental, incorporando a racionalidade comunicativa: o objetivo não é alcançar o êxito, mas sim o entendimento a partir da ação comunicativa. Nessa perspectiva, os enunciados científicos são

produto de um diálogo intersubjetivo com pretensões de validade sobre as situações problemáticas do mundo social.

c) Dimensão Metodológica: A metodologia pretende a partir do diálogo explicar a realidade para compreendê-la e interpretá-la com o objetivo de estudá-la, para transformá-la. Tem seu foco nos significados que se constroem comunicativamente através da interação entre as pessoas; desta forma, o objeto de estudo se dá através das interpretações, reflexões e teorias das próprias pessoas participantes na realidade social que se estuda e se pretende transformar.

De acordo com a orientação dessa dimensão, a equipe investigadora incorpora as teorias, as bases científicas se complementam e contrastam com os conhecimentos e a prática do mundo da vida das pessoas investigadas. É uma definição de racionalidade intersubjetivamente compartilhada que, mediante um processo de entendimento estabelecido através do diálogo entre as pessoas e coletivos sociais, se pode definir a racionalidade metodológica que possibilita a participação das pessoas e a transformação seus contextos.

Dessa forma, entende-se que o momento exploratório está orientado ao conhecimento e, não pode separar-se do momento criativo e construtivo em busca da criação de um consenso. Utiliza-se de técnicas de coleta e análise da informação de natureza comunicativa e participativa.

4.2 Metodologia comunicativa crítica e a sociedade do diálogo

A metodologia comunicativa crítica baseia-se no modelo da teoria da ação comunicativa e concebe a realidade a ser analisada como sendo composta pelo mundo da vida e pelo sistema [...] (GÓMEZ et al, 2006, p.45)

A sociedade em que vivemos sofreu profundas mudanças que originaram novas formas de entender e descrever os fenômenos sociais. Para melhor compreender o que ocorre ao nosso redor, abordaremos a perspectiva dialógica, que atenta aos processos de argumentação e comunicação, possibilita a inclusão das vozes das pessoas participantes nas investigações numa perspectiva comunicativa crítica de reflexão, de auto-reflexão e de intersubjetividade.

A nossa sociedade é formada por pessoas e grupos de culturas distintas, as diferenças e os conflitos se afluam e o caminho para equacioná-los se faz através do diálogo e do entendimento. Com efeito, a metodologia propõe uma inter-relação entre teoria e prática e propõe superar a divisão entre os sujeitos, classificados como investigador, de um lado, e objeto investigado, do outro, a partir do uso da racionalidade comunicativa, que implica num diálogo intersubjetivo, favorecendo as motivações e interpretações do cotidiano, derivando um tipo de relação mais simétrica possível. Ao abandonar as imposições autoritárias e aceitar os argumentos, busca-se o consenso e o entendimento, superando os conflitos e as distorções.

A linguagem e a ação são capacidades inerentes ao ser humano. Para Habermas (1987a) são consideradas como atributos universais referentes à necessidade humana de usar a comunicação, favorecendo os processos de entendimento nas relações, superando as distorções sociais. A orientação comunicativa crítica postula que as pessoas, através do diálogo, se constituem em agentes transformadores de seus contextos sociais.

Para potencializar as relações sociais, devem prevalecer as pretensões de validade (argumentação) e não de poder (imposição). Dessa forma, entende-se que os investigadores ao se orientam por essa metodologia não têm funções de líderes conscientizadores, uma vez que se considera que todas as pessoas têm capacidade de linguagem e de ação, e capacidade para interpretar e compreender o mundo social e a realidade pesquisada. Por tanto, não há hierarquia interpretativa. Os pressupostos interpretativos das pessoas investigadas podem ser tão sólidos quanto os da equipe investigadora, de forma que esta não tem porque outorgar-se o papel de intérprete científico. Nesse processo, as pessoas envolvidas buscam atingir o entendimento da realidade pesquisada e sobre seus planos de ação para a proteção ou mudança, coordenando suas ações através de um acordo estabelecido coletivamente por meio da dialogicidade.

O sujeito da ação comunicativa não é individual, mas sim comunitário, e a cooperação é um valor básico da ação comunicativa. As pessoas do objeto da investigação têm capacidade para refletir e estabelecer processos de diálogo intersubjetivo, o que lhes permite atuar sobre as estruturas sociais: interpretando, transformando e criando novos conhecimentos. Entende-se que a racionalidade comunicativa tem como base universal as competências da linguagem e o diálogo igualitário. “A linguagem é um instrumento de entendimento e de consenso” (HABERMAS, 1987a).

Ao apresentarem os postulados da metodologia comunicativa crítica, Gómez et al (2006, p.45), esclarecem que “o desnível epistemológico no processo da investigação social é eliminado, uma vez que as pessoas envolvidas no processo contribuem com suas interpretações, suas experiências e impressões.” O enfoque positivista considera o conhecimento como algo objetivo, enquanto o enfoque interpretativo considera algo subjetivo, passando a interessar, neste caso, a intersubjetividade, isto é, as interpretações e concepções da realidade manifestadas pelos sujeitos.

Na perspectiva comunicativa crítica a investigação é comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito, mediante a categoria da intersubjetividade, e é crítica porque parte da capacidade de reflexão e de auto-reflexão das pessoas, baseadas nas pretensões de validade. A comunicação intersubjetiva e a reflexão crítica são, portanto, as bases para a geração de conhecimento que contribua para a superação de desigualdades sociais. Desta forma, a intersubjetividade e a reflexão são as marcas centrais do processo de investigação.

Os autores, lembrando Vygotsky, ao postular que o conhecimento se constrói através da interação com o entorno e de Freire, ao enfatizar que o conhecimento não é neutro e sim um resultado do diálogo entre ciência e sociedade. Dessa maneira compreende-se que a metodologia comunicativa crítica dá importância às capacidades e habilidades comunicativas adquiridas pelas pessoas pertencentes aos grupos sociais excluídos e/ou que não possuem habilidades acadêmicas. Mesmo porque, enfrentar as barreiras de exclusão por si só produz aprendizagens tanto ou mais valiosas que as desenvolvidas com critérios acadêmicos. Quanto à credibilidade, esta se assegura na totalidade da investigação, mediante a participação e envolvimento das pessoas no processo da pesquisa.

4.3 Procedimentos de investigação da metodologia comunicativa crítica

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos... Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996a, p.145-146)

Como todo processo de investigação, a metodologia comunicativa crítica contempla várias etapas, que se concretizam nas seguintes ações: proposta e planejamento da questão ou problema a ser investigado; revisão documental sobre o tema e questão de estudo; formulação de objetivos e/ou hipóteses; elaboração do marco teórico da investigação; caracterização da população e determinação da amostra; definição das técnicas de recolhimento ou coleta e análise dos dados e critérios de rigor científico. Um elemento que se diferencia nesta proposta metodológica é a “constituição de um conselho assessor, formado por pessoas representativas dos coletivos, grupos e/ou comunidades investigadas para que, juntamente com os pesquisadores, participem de todas essas etapas acima indicadas.” (GÓMEZ et al, 2006, p.57)

Cabe ressaltar que a pesquisa que desenvolvemos abordou alguns princípios da metodologia comunicativa crítica, algumas características não foram contempladas em sua magnitude. A seguir, abordaremos todas as características que cabe a cada etapa da metodologia comunicativa crítica.

4.3.1 Etapas da metodologia comunicativa crítica

a) Planejamento inicial

O processo investigativo, na perspectiva em tela, inicia-se com a identificação, delimitação e valoração de um tema ou questão de investigação que seja representativa para pesquisadores e coletivo a ser investigado, o que significa compartilhar do mundo social dos grupos a serem investigados.

b) Elaboração de objetivos e/ou hipóteses

Durante o planejamento os objetivos e/ou hipóteses da investigação constituem um elemento importante da investigação, pois orientam todo o processo. As hipóteses são os enunciados que se pretende comprovar através da pesquisa (a partir da realização do trabalho de campo, coleta e análise dos dados). Os objetivos fazem referência ao que se pretende alcançar com a investigação. As conclusões devem estar relacionadas com os objetivos e/ou hipóteses formulados.

A investigação social deve partir da própria realidade que se quer investigar, sem distorcê-la, evitando a criação de situações artificiais, que levariam a uma

informação enviesada e inexata. As hipóteses devem ser formuladas de maneira concreta, e os objetivos especificados com clareza.

A metodologia comunicativa crítica propicia uma situação de diálogo intersubjetivo que favorece a formulação de hipóteses e/ou definições dos objetivos, uma vez que se sustenta das opiniões dos envolvidos no processo de investigação.

c) Revisão documental

Gómez et al (2006, p.61) afirmam que a revisão documental serve para examinar os antecedentes teóricos e/ou práticos da questão do estudo, bem como conhecer as teorias que se relacionam com a questão a ser investigada. Como em toda metodologia, a revisão documental organiza e orienta as informações para elaboração do marco conceitual. O investigador deve posicionar-se com relação ao tema de estudo, aderindo à determinada teoria, modelo ou comunidade científica, e/ou defendendo determinados postulados.

A revisão documental é imprescindível, pois possibilita ampliar a visão sobre o tema de estudo (uma vez que analisa os estudos prévios realizados), facilita o trabalho de campo e oferece informações relativas ao debate dentro da comunidade científica internacional, para que a proposta não seja uma mera repetição, mas uma contribuição à comunidade científica e à sociedade.

d) Marco teórico da investigação

Como dito anteriormente, a elaboração de uma boa revisão documental é imprescindível na construção do marco teórico da investigação. Ela permite ao pesquisador redefinir a situação da questão de estudo à luz da informação obtida, apontando quais são suas dimensões, informando os enfoques contemplados e examinando as teorias dominantes; contextualiza também a pesquisa, referenciando os trabalhos condizentes com o tema escolhido com vistas a uma continuidade de ações. Uma mesma questão pode ser abordada por diferentes perspectivas metodológicas; entretanto, o planejamento e desenvolvimento da investigação devem ser coerentes como o posicionamento teórico.

Após a definição do marco teórico da investigação, devem-se projetar as atividades e ações que vão responder à questão, contestar ou confirmar hipóteses, verificar os objetivos pretendidos. É o momento de descrever e justificar o marco metodológico e sua orientação, argumentando a coerência entre o propósito do estudo e

a metodologia escolhida. Também é o momento da seleção das pessoas ou grupos participantes, das técnicas de coleta, análise da informação.

e) Definição da amostra da população a ser pesquisada.

A seleção das pessoas ou coletivos participantes se constitui uma fase muito importante, pois está vinculada às necessidades do estudo, e as pessoas participantes podem incorporar-se ao processo de investigação, acordando (ou não) com os postulados da metodologia comunicativa crítica. É uma fase em que se descrevem as características dos sujeitos participantes e outros traços considerados relevantes (número, idade, gênero, estudos). Importante notar que, em relação à escolha da população, na metodologia quantitativa, definida a população, seleciona-se uma amostra representativa da mesma. Para isso utiliza-se um tipo de amostragem que garanta a representatividade numérica, para permitir a generalização dos resultados.

Na metodologia qualitativa também se obtém a generalização dos resultados, porém, o mais importante é a obtenção da informação qualitativa através do objeto de estudo. Nesse processo as amostras podem ser intencionais e dirigidas, adquiridas a partir de critérios seleções de sujeitos “típicos” de uma determinada população ou voluntários.

A metodologia comunicativa crítica se vale tanto dos procedimentos e critérios quantitativos como qualitativos (a partir das informações intencionais e dirigidas de grupos criteriosamente selecionados). Entretanto, como já se afirmou, prevê-se a participação ativa dos sujeitos investigados em todo o processo de pesquisa, uma vez que o pesquisador, sozinho, não consegue compreender a realidade social, necessitando compartilhar e analisar os dados coletivamente, contando com a colaboração daqueles que fazem parte da realidade pesquisada.

f) Técnicas de coleta e análise da informação.

A informação de que se precisa para realizar a investigação tem dois momentos significativos: a) informação da natureza da investigação - se quantitativa, a partir dos instrumentos técnicos como testes, provas objetivas, escalas, questionários e observação; se qualitativa, mediante entrevistas, grupos de discussão, observação não sistêmica, relatos de vida, histórias de vida e análise documental e programas informáticos; b) coleta e análise da informação, para a obtenção de resultados.

A orientação comunicativa crítica recolhe e analisa as informações seguindo seus próprios princípios. O método quantitativo utiliza técnicas estatísticas, além de outros componentes de análise de dimensões exclusoras e transformadoras, a partir das manifestações discursivas; no método qualitativo o trabalho se pauta em transcrições de entrevistas, codificações, descrições e interpretações das informações.

g) Critérios de rigor científico

A qualidade da investigação depende dos critérios epistemológicos e do material de estudo de rigor científico que a equipe de investigação utiliza no estudo. A elaboração do plano metodológico do trabalho de campo exige a consideração de critérios reguladores que permitam valorizar e qualificar o processo, um dos aspectos mais debatidos na investigação social. O rigor científico, em qualquer metodologia (quantitativa ou qualitativa), pode ser considerado a partir de quatro critérios regulativos que podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 1: Critérios regulativos da Metodologia Quantitativa e Qualitativa

Crítérios Regulativos	Metodologia Quantitativa	Metodologia Qualitativa
a) Verdade Referente à correspondência entre a informação recolhida e a realidade	Validez interna Referente à reflexão entre os dados obtidos e a realidade investigada.	Credibilidade Relacionado ao tema ou questão identificada e mostrada com exatidão.
b) Aplicabilidade Refere-se à possibilidade de aplicar o descoberto em outros contextos	Validez externa Referente à possibilidade de generalização com a aplicação em outros contextos os resultados obtidos na investigação.	Transferibilidade Relacionado à possibilidade de aplicação em outros contextos as interpretações e conclusões.
c) Consistência Está relacionada à repetição dos resultados que venham surgir na investigação.	Confiabilidade Referente ao grau de repetição dos estudos realizados ao longo da investigação.	Dependência Diz respeito à estabilidade das informações obtidas em diferentes situações.
d) Neutralidade Supõe que os resultados não sejam comprometidos ou influenciados	Objetividade Referente à garantia do uso das técnicas e da distancia entre os investigadores e os sujeitos, evitando a interferência nas respostas e conclusões.	Confirmação Diz respeito aos resultados, explicam as interpretações e conclusões.

Fonte: modelo elaborado pela própria autora, baseado em Gómez (et al 2006)

Ao tratar da metodologia sócio-crítica (que utiliza tanto a técnica: qualitativa como a quantitativa), os autores destacam alguns critérios que podem ferir a validade e a ética do rigor científico. Esses critérios são descritos a partir de duas categorias:

a) Validade: em projetos de corte qualitativo se privilegiam estratégias tais como: auditoria que determine a confiabilidade da investigação, amostragem teórica, descrições densas, diários reflexivos em seu caso, comprovação e revisão por parte dos colegas, triangulação, observação persistente e estâncias prolongadas. Em referência, aos projetos quantitativos, validar a provação, o contexto e os tratamentos, assim como as definições operativas dos conceitos.

b) Considerações éticas: se pretendem refletir os valores de todas as pessoas implicadas no estudo, mais se trata de contextos multiculturais. Mesmo assim, se querem evitar distorções da realidade quanto à possível manipulação dos contextos objeto da investigação. Por “último, e dado o caráter transformador, se requer anonimato, confidencialidade e privacidade das pessoas participantes.

A metodologia comunicativa crítica, como dito, utiliza em suas análises informações quantitativas e qualitativas, porém, sob a orientação comunicativa são apresentados três critérios regulativos do rigor científico:

a) Diálogo intersubjetivo: baseado na participação de todas as pessoas implicadas na investigação, com a intenção do entendimento sobre a questão de estudo.

b) Pretensões de validade: baseado no conceito de entendimento, tendo como meta o consenso e algumas características:

-Possibilidade de obter diferentes argumentos e opiniões dos participantes envolvidos sem a imposição de poder;

-Possibilidade de criticar os argumentos, quanto melhor estiverem fundamentados, mais garantia darão à metodologia comunicativa crítica em relação às pretensões de validade;

-Possibilidade de relacionar com o mundo investigado, os indivíduos e as teorias atuais e anteriores relacionadas à pesquisa.

c) Compromisso: baseado na verdade, busca o entendimento intersubjetivo através da ação de comunicação.

A metodologia comunicativa crítica apresenta algumas técnicas qualitativas de coleta de informação que possibilitam o conhecimento das ações e as interpretações dos significados e relatos de vida, a partir dos diálogos que são estabelecidos entre as pessoas investigadas e a equipe investigadora.

Seguindo seus postulados, a metodologia comunicativa crítica, prioriza a confiança entre as pessoas, ao acreditar que elas possam expressar o que pensam sem falsear a realidade. Essa tarefa é facilitada pela interação constante entre a equipe investigadora e as pessoas investigadas, que conhecem os objetivos do estudo, participam da pesquisa e sabem que, a partir dos resultados obtidos, buscar-se-á a melhoria do coletivo.

As técnicas de coleta de informação, analisadas de forma sistemática e intencional, são muito variadas e permitem reduzir a realidade social que se pretende estudar a um sistema de representação que resulte mais fácil de tratar e analisar. Para sua classificação, os autores apontam os critérios de *reação* ou *reatividade* (reativas/não reativas) dos indivíduos, que são obtidos a partir do quadro de respostas; o *tipo de relação* (interativas/não interativas) que se estabelece entre o investigador e a pessoa investigada e a *forma de obtenção da informação* (diretas/indiretas).

Os instrumentos quantitativos são caracterizados por escalas, questionários fechados, testes, observações sistemáticas, provas objetivas. As estratégias qualitativas são caracterizadas pelas entrevistas, observações participantes ou não participantes, grupos de discussão, histórias de vida, relatos de vida e análise documental - dentre estas últimas, as estratégias que observam diretamente a realidade sem intermediários, mas sem captar a profundidade do humano, como a observação e, as que utilizam intermediários para conhecer a realidade, mas procuram captar a riqueza subjetiva e interativa, como as entrevistas, grupos de discussão etc.

As técnicas utilizadas não são alheias à natureza e a qualidade da investigação. Sob a orientação comunicativa, a equipe de investigação tem de cuidar para que as técnicas satisfaçam as necessidades do tema projetado para o estudo, que busquem alcançar os objetivos ou hipóteses formuladas; da mesma forma que o propósito da investigação deve determinar as técnicas que serão utilizadas.

Relembrando, a metodologia comunicativa crítica utiliza qualquer tipo de técnica de coleta de informação, seja de natureza qualitativa ou quantitativa, desde que

esteja sob orientação comunicativa, e não instrumental, e que na equipe investigadora participem pessoas do coletivo objeto de estudo.

Gómez et al (2006) apontam três estratégias qualitativas de coleta de informação de orientação comunicativa: relato comunicativo, grupo de discussão comunicativo e observação comunicativa.

Relato comunicativo

É o diálogo que se estabelece entre a pessoa que investiga e a investigada. O objetivo do relato não é tanto fazer uma biografia, mas sim uma narração refletida de sua vida cotidiana que sirva tanto para detectar aspectos do presente e passado como expectativas de futuro. Trata-se de um processo dialógico e cooperativo de entendimento em que ambas as pessoas participam com seus próprios pressupostos na compreensão do mundo da vida, em que a pessoa investigadora aporta os conhecimentos da comunidade científica sobre o tema em estudo, que se contrasta com vivências e saberes da pessoa investigada. Para isso, é importante que o contexto onde se realiza o relato seja familiar à pessoa participante, assim como criar um clima de confiança para travar uma conversação e aprofundar nos temas que se querem analisar.

Segundo os autores, o roteiro de perguntas permite abordar aspectos que interessam para a investigação, o que não significa que seja preciso cumprir a ordem estabelecida. Para os autores, a flexibilidade é um elemento imprescindível.

Uma vez feito o relato, é conveniente ter um segundo encontro para chegar a um consenso sobre os resultados, assegurando a validade das interpretações.

Grupo de discussão comunicativo

É uma estratégia que a cada dia ganha mais importância no meio da investigação social. Sugere um encontro da subjetividade individual com a grupal, e pretende colocar em contato diferentes perspectivas, experiências, pontos de vista etc. Trata-se de levar a cabo uma conversação cuidadosamente planejada, projetada para obter informação sobre tema determinado, e em um ambiente permissivo, não diretivo.

O grupo se compõe de um conjunto de pessoas relativamente pequeno, guiado por um moderador, em um clima confortável e satisfatório para os participantes. Como estratégia qualitativa de coleta de informação, o grupo de discussão é particularmente apropriado quando o estudo pretende descrever e compreender as percepções sobre uma

determinada situação, e seu objetivo obter informação exhaustiva sobre as necessidades, interesses e preocupações de um determinado grupo social.

O grupo de discussão supõe um diálogo igualitário entre várias pessoas pertencentes ao grupo objeto da investigação; através deste diálogo, se constrói uma interpretação coletiva do tema em estudo, que coleta a base científica existente sobre este e seu contraste com as pessoas que compõem o grupo.

Os autores enfatizam que estabelecer um diálogo igualitário não significa que quem investiga renuncia à sua bagagem científica, mas sim que a compartilha em plano de igualdade. A partir do diálogo que se trava no próprio grupo, surgem às interpretações e as conclusões, que num segundo momento são debatidas em busca de um consenso definitivo.

Observação comunicativa

Nessa estratégia considera-se a possibilidade de quem investiga presenciar diretamente o fenômeno de estudo, de forma a contar sua versão, as demais versões de outras pessoas e as contidas nos documentos analisados. O que especifica e caracteriza esse tipo de observação é sua natureza participativa, possibilitando à pessoa que investiga acercar-se, de maneira mais intensa, das pessoas e grupos estudados e dos problemas que os preocupam; além de permitir conhecer a realidade social, o que dificilmente se poderia alcançar mediante outras técnicas. Para registrar as observações, quem observa utiliza notas de campo, registros com descrições e reflexões percebidas no contexto natural.

O objetivo dessa técnica é dispor de registros narrativos da forma mais exata e completa possível. Como as demais técnicas de orientação comunicativa, a interpretação é intersubjetiva. O diálogo que tem lugar antes da observação, cuja finalidade é tornar comuns os objetivos previstos para validar os resultados obtidos. Nesse estudo, os autores também ressaltam a necessidade de definir as possíveis habilidades que se querem observar. Trata-se de fazer uma lista daqueles aspectos importantes requeridos pela situação ou atividade em questão.

A observação ocorrerá no local onde habitualmente se realiza a atividade, com o objetivo de observar em loco o conjunto de tarefa e habilidades definidas; anotando tudo aquilo que se acredita oportuno e tendo presentes as diferentes idéias e teorias construídas ao longo da investigação. A análise da informação é uma fase importante do processo da investigação. Constituem-se num conjunto de procedimentos de análise,

quantitativos e/ou qualitativos, mediante os quais se trata de responder aos objetivos e/ou hipóteses planejadas. A finalidade da análise se vincula ao propósito da investigação: descrever, explicar, compreender, interpretar e/ou transformar a realidade social.

A análise quantitativa utiliza como ferramenta fundamental a estatística, que serve para comprovar o cumprimento dos objetivos planejados e, sobretudo, para contrastar hipóteses. Por outro lado, a análise qualitativa se concebe como um processo que consiste em isolar as unidades básicas de conhecimento cultural que os sujeitos, ou participantes, conhecem; explorar as categorias de tais unidades e buscar as relações para teorizar sobre o fenômeno em estudo. O procedimento é fragmentar a informação em unidades de sentido ou significado, unidades manejáveis para organizar e sintetizar a informação, e assim, facilitar a busca de tipos, classes, seqüências, processos, padrões etc.

De acordo com os autores, a análise da informação deve ser realizada sob os postulados da metodologia comunicativa crítica, quem investiga pode ter percepções ou idéias pré-concebidas sobre a realidade dos sujeitos investigados, daí a necessidade do consenso, de maneira que a análise deve ser ampliada ou modificada a partir da interação com as pessoas participantes. Contudo, são salientados alguns indicadores para o uso das técnicas de orientação comunicativa, como a decisão do lugar de realização da pesquisa, a preparação do encontro com as pessoas a serem investigadas e outras observações durante a realização da pesquisa - o investigador deve apresentar-se e agradecer a colaboração das pessoas, precisa expor a todos o objetivo da investigação e o funcionamento da pesquisa, retratar a importância do estudo, orientar a observação, fazer fichas de dados básicos, entre outras ações.

Categorias de análises

Segundo os autores, a metodologia comunicativa crítica tem dois componentes próprios para análise: as dimensões exclusoras, que fazem referência às barreiras que impedem a transformação, e as dimensões transformadoras, que mostram as formas de superar tais barreiras; bem como os tipos de manifestação do discurso, que tratam sobre as interpretações e interações em que se baseia a informação recolhida.

A metodologia comunicativa crítica que busca a transformação social, realiza a análise identificando as barreiras que impedem a transformação - as dimensões exclusoras, e as vias que permitem superá-las - as dimensões transformadoras.

a) *dimensões exclusoras*: são aquelas barreiras que algumas pessoas ou coletivos encontram e que lhes impedem incorporar-se a uma prática ou benefício social, como o mercado de trabalho ou o sistema educativo. Essas barreiras englobam interpretações, idéias pré-estabelecidas, reflexões ou manifestações que contribuem para reproduzir as desigualdades sociais tais como exclusão social, econômica, cultural.

b) *dimensões transformadoras*: são aquelas que contribuem para superar as barreiras que impedem a incorporação das pessoas e/ou coletivos excluídos de práticas ou benefícios sociais e criar vias de transformação da realidade social.

As dimensões exclusoras e transformadoras, apontada pela metodologia comunicativa crítica, estão presentes na análise comunicativa. Sua identificação é um passo prévio para a concretização de ações superadoras; o peso da investigação recai na busca de formas de superar as desigualdades sociais. Por exemplo, tomando como base a idade, essa pode ser analisada como uma barreira ou impedimento, tanto para o desenvolvimento de certa atividade, como para desfrutar de algum benefício.

Para melhor esclarecer o processo de interpretação, apresentam as formas de manifestação do discurso das pessoas e/ou grupos que constituem o processo de análise próprio da metodologia comunicativa crítica:

a) *Interpretação espontânea*: É uma descrição imediata, não reflexiva, da realidade que fazem as pessoas participantes, baseando-se no senso comum, podendo ser exclusoras ou transformadoras,

b) *Interpretação reflexiva*: É uma descrição da realidade, argumentada e racionalizada criticamente, pelos participantes sobre sua própria experiência de vida e conhecimentos, podendo ser exclusoras ou transformadoras,

c) *Interações*: são relações interpessoais que se estabelecem entre as pessoas, pelas quais seus comportamentos se influem e se modificam; são influências recíprocas que formam parte do mundo da vida intersubjetivamente compartilhado.

Na metodologia comunicativa crítica se parte da premissa de que as pessoas sabem interpretar suas próprias ações e atuar em consequência, nas interpretações se evidenciam as expectativas ocultas, o conhecimento implícito e as normas sociais de sentido comum.

4.3.2 O desenvolvimento da pesquisa: a caracterização da escola e da comunidade de entorno

A escola Vista Bela²⁶ foi escolhida como objeto de investigação dessa pesquisa. A opção por essa unidade levou em conta o fato de a comunidade apresentar pouca participação na vida escolar. A escola situa-se em numa região periférica da cidade de São Carlos²⁷, em uma comunidade bastante carente economicamente. Ela oferece o Ensino Fundamental nos dois períodos (manhã e tarde) e a Educação de Jovens e Adultos à noite. Historicamente, apresenta certo distanciamento da comunidade local, que, por sua vez, é considerada bem “fechada”, carente e com muitos problemas sociais, apresentando inclusive pouco envolvimento e interesse nos processos de eleição dos representantes para o Conselho de Escola, segundo o relato da diretora entrevistada. Alguns depoimentos enfatizaram situações de maus tratos às crianças, exposição à violência e descompromisso dos familiares em relação às crianças, em alguns casos.

O nível de escolaridade da população local é considerado bem baixo, fator que pode estar relacionado com a pequena participação, considerado pelas entrevistadas e indicado pela análise dos dados do questionário .

Quanto aos sujeitos a serem entrevistados, optou-se pela diretora e a assistente de diretora da escola, especialmente porque exercem um papel de liderança muito importante no contexto escolar, ou seja, constituem peça fundamental na gestão da escola. Já o questionário, por sua vez, foi respondido por uma amostragem de estudantes e seus familiares.

²⁶A unidade escolar escolhida para essa pesquisa foi a segunda escola a aderir à Proposta C.A.. Está localizada na periferia urbana da cidade de São Carlos e atende ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. Aqui trataremos a escola com o nome fictício de “Escola Vista Bela” visando a garantia do sigilo das fontes de informação da pesquisa.

²⁷ O município de São Carlos (SP), situado a 233 km da capital paulista, possui aproximadamente 218.000 habitantes, dentre os quais, por volta de 15.000 são estudantes matriculados no Sistema Municipal de Ensino que é composto por 43 escolas de Educação Infantil, denominadas CEMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil, e compreende o atendimento de crianças com idade de 04 meses até 05 anos, e por 08 escolas de Ensino Fundamental, denominadas EMEBs – Escolas Municipais de Educação Básica, para o atendimento de crianças de 06 a 14 anos de idade. A primeira EMEB a se transformar em CA em 2003, atende alunos dos anos iniciais, a segunda em 2005, do 1º ano a 8ª série, e em 2006, a terceira EMEB que atende alunos do 1º ao 5º ano.

4.3.3 A realização da coleta dos dados

Cabe ressaltar que as etapas dessa pesquisa contaram com a participação da comunidade escolar e com a contribuição de outros pesquisadores envolvidos na proposta C.A..

Sendo o diálogo igualitário e o consenso os elementos fundamentais ao desenvolvimento de todas as relações em Comunidades de Aprendizagem, procuramos estar em permanente diálogo com as gestoras, professores, alunos e alunas, familiares e comunidade nos processos de decisão que ocorreram nas reuniões do conselho de escola, da comissão gestora²⁸ e na comissão mista²⁹. Entretanto, a interação entre a comunidade escolar e comunidade acadêmica que vivenciamos nos possibilitou maiores aprendizagens sobre a proposta C.A., uma vez que pudemos exercer a reflexão sobre teoria e prática, expandindo nossas concepções e idéias a respeito da educação, além da aproximação entre a pesquisadora e a escola pesquisada.

Vale observar que durante o desenvolvimento da pesquisa me foi possível contribuir e a participar, enquanto pesquisadora, de vários momentos no dia a dia da escola: em trabalhos voluntários e nas reuniões do Conselho de Escola, da Comissão Gestora e da Comissão Mista; nos grupos de discussão, para acompanhamento de outras investigações realizadas dentro da pesquisa maior; nos grupos de estudos composto apenas por outros pesquisadores participantes do eixo de Gestão Escolar e no grupo de estudos composto por educadores da escola e demais membros do NIASE.

A pesquisa, apesar de sua natureza eminentemente qualitativa, contou com suporte de dados quantitativos³⁰, que foram obtidos a partir das informações e análises realizadas do questionário, composto por aproximadamente 80 questões (abertas e fechadas), objetivando a caracterização socioeconômica dos familiares dos estudantes,

²⁸ A comissão gestora é uma representação de todas as comissões que funcionam na escola e tem como função selecionar as suas prioridades da escola, elaborar estratégias para consegui-las, criar e formar as comissões que se estabelecem, apoiá-las, motivá-las e aceitar suas propostas, trabalhar conjuntamente com a equipe diretiva, etc. (BRAGA, 2007, p.80.)

²⁹ As comissões mistas são compostas por familiares, professorado, voluntariado etc., e são responsáveis por desenvolver o plano de ação resultante da priorização dos sonhos da escola. “Tais comissões demonstram a possibilidade de se efetuar a aprendizagem dialógica entre todos os seus implicados”. (BRAGA, 2007, p.56.) O Conselho de Escola, Comissão Gestora e Comissão Mista são instâncias de participação da comunidade escolar, realizadas periodicamente, nas escolas e são marcos previsto na Proposta C.A..

³⁰ Os dados quantitativos foram coletados por outros investigadores inseridos na “Proposta C.A.” (alunos do curso de graduação em Pedagogia da UFSCar), cada qual com seu próprio recorte em termos de objeto de investigação. Foram realizadas diversas análises sobre os dados relativos ao eixo “gestão e participação da comunidade na vida da escola”.

abrangendo os quatro eixos de investigação da proposta C.A. Os questionários foram aplicados numa amostra selecionada e composta por 17 pessoas que em sua totalidade são mães e responsáveis pelos alunos. Os dados selecionados pelos pesquisadores correspondiam às formas de participação dos familiares nos processos de tomada de decisões. Utilizamos essas informações para compreender, a partir do olhar dos familiares, o significado de participação e quais os possíveis obstáculos que, possivelmente, interferem no processo de participação na vida escolar. A elaboração, organização, amostra e análise dos questionários foram decididas no coletivo das reuniões da ACIEPE e contou também com a participação dos professores, coordenadores e diretores das escolas. Para a referida pesquisa, foram selecionadas do questionários, apenas as questões relativas à participação no contexto da unidade escolar pesquisada.

Em relação aos dados qualitativos, como já foi dito, foram realizadas entrevistas com a diretora e a assistente de diretora da escola. Contudo, o roteiro, o desenvolvimento e análise das entrevistas, foram igualmente decididos no coletivo dos envolvidos na pesquisa. Segundo a metodologia comunicativa crítica, há alguns critérios de rigor científico que precisam ser considerados, como: (a) *validade interna da investigação*: refletir a relação entre os dados recolhidos e a realidade; (b) *validade externa do estudo*: que diz respeito à possibilidade de generalização dos resultados; (c) *fiabilidade dos resultados*: repetição dos resultados no caso de reaplicar a investigação; (d) *objetividade da investigação*: garantias de técnicas “frias” pela distância entre equipe investigadora e sujeitos investigados.

A concepção da investigação qualitativa tem como base o diálogo entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, visando à intersubjetividade e a reflexão. Nessa abordagem, o processo da pesquisa deve compreender observações participantes, estudos de casos e os trabalhos de campo com interação dos sujeitos envolvidos. Como dito, a pesquisa busca a construção de conhecimentos das ações que possam contribuir para a transformação do espaço escolar com vistas à gestão democrática.

Em relação às entrevistas, houve a necessidade da organização de um roteiro visando à ordenação de temas para a obtenção das informações pretendidas. Dessa forma, em reuniões da ACIEPE, foi organizado coletivamente um roteiro que contemplou questões que abordaram dois grandes temas: participação e convívio na diversidade, além de questões iniciais que abrangeram relatos do cotidiano e a caracterização da pessoa entrevistada. (ver anexo A)

Cabe ressaltar que para a realização das entrevistas foi necessário a realização de um planejamento prévio, feito em conjunto com as pessoas pesquisadas, e que envolveu:

- a) a definição do local, a data e o horário para a realização das entrevistas, bem como de suas devolutivas, após a transcrição e a organização das categorias (a partir da disponibilidade das pessoas entrevistadas);
- b) a explicitação dos objetivos da pesquisa: analisar e caracterizar a participação da comunidade interna e do entorno na vida escolar e a melhoria do convívio na diversidade;
- c) o destaque para a ênfase aos aspectos facilitadores, caracterizados como dimensões transformadoras, e aos aspectos dificultadores, caracterizados como dimensões exclusoras.

As características de cada dimensão analisada nesta pesquisa compreenderam:

- 1) dimensões exclusoras: equivalentes às ações consideradas barreiras (encontradas por pessoas ou coletivos) que dificultam e/ou impedem a participação dos diferentes segmentos (gestores, professores, alunos, familiares, voluntários e colegiados) na vida da escola;
- 2) dimensões transformadoras: são os fatores que facilitam e contribuem para superar as barreiras que impedem tal participação.

A busca do consenso na interpretação dos dados, primeiramente entre os componentes da equipe de pesquisadores/as e posteriormente entre esta e as pessoas entrevistadas, possibilitaram estimular percepções ou minimizar idéias pré-concebidas sobre a realidade dos sujeitos investigados, por aqueles que investigam. Isso esclarece necessidade do entendimento e do consenso, de maneira que a análise deve ser ampliada ou modificada a partir da interação entre as pessoas participantes, visto que existe uma diferença chave na metodologia comunicativa crítica: ao representantes dos coletivos investigados também participam na interpretação dos resultados e na conclusão das análises.

No período de agosto de 2008 a dezembro de 2009, realizamos o acompanhamento do processo de implementação da proposta CA na escola, com o

desenvolvimento de trabalho voluntário ligado diretamente à gestão escolar. O contato com a equipe de gestão possibilitou observações e as entrevistas comunicativas.

Prevíamos, em um primeiro momento, que estas observações se dariam no Conselho de Escola, na Comissão Gestora e nas Comissões Mistas. Entretanto, ao conhecermos melhor o funcionamento dos colegiados nas escolas Comunidades de Aprendizagem, percebemos que as reuniões dos diferentes colegiados aconteciam temporariamente em horário após o término das aulas do período da tarde. Desta forma, nos restringimos ao acompanhamento das reuniões da Comissão Gestora (quinzenalmente) e das reuniões do Conselho de Escola (mensalmente), que acabavam acontecendo simultaneamente, sempre com o mesmo grupo de pessoas. A Comissão Gestora se mantinha aberta à participação de todos aqueles que manifestavam interesse em acompanhar e participar da gestão. Mas, a comunidade do entorno, raramente procurava participar das reuniões, o que evidenciava certo distanciamento entre escola e comunidade.

Durante o período de observação e acompanhamento da Comissão Gestora e do Conselho de Escola, percebemos que esses colegiados contavam sempre com a participação da diretora (e da assistente de diretora quando a reunião era de conselho de escola), das duas coordenadoras, de professoras dos dois períodos de aulas, e de pais e/ou responsáveis pelos alunos (quase sempre apenas uma mãe), de alunos de primeiro ano à quarta série do Ensino Fundamental (já que a escola encontrava-se no momento de transição, ou seja, da organização seriada do sistema ensino de oito séries anuais para o sistema de nove anos).

Com referência aos objetivos desta pesquisa, destacaremos a seguir os resultados da pesquisa, contemplando as entrevistas e as análises dos questionários. Embora a participação venha sempre associada a um conjunto de fatores necessários de serem abordados, conforme nos revelaram as entrevistas, neste texto serão discutidas algumas questões que interferem na dinâmica da gestão democrática.

Para a análise dos dados, procedemos da seguinte forma: enunciando os temas com algumas considerações sobre cada um deles e apresentando um quadro com as dimensões ilustradas a partir de trechos das falas das entrevistadas. Primeiramente procuramos destacar algumas considerações das dimensões transformadoras, que potencializam a participação; depois as que se enquadram nas dimensões exclusoras que dificultam a participação no contexto escolar.

4.3.4 Procedimentos de análise dos dados coletados

Todo o percurso da pesquisa foi marcado por várias oportunidades que surgiram a partir de leituras, discussões, estudos em grupos, acordos coletivos e ações diversas, o que acabou configurando um caminho de muitas possibilidades, tendo em vista as peculiaridades do tema analisado, a saber, a participação e a gestão democrática em escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem. Geralmente, toda pesquisa qualitativa instaura um processo de intenso relacionamento entre pesquisadores e pesquisados principalmente no momento da análise dos dados. O controle, do que comumente se chama de viés nas ciências sociais, demandou um esforço incomum para conter preconceitos, parcialidades e empatias no decorrer da investigação, e isso não é tarefa fácil, pois

Aqueles que investigam podem ter percepções ou idéias pré-concebidas sobre a realidade dos sujeitos que estão investigando, daí a necessidade do consenso, de maneira que a análise deve ser ampliada ou modificada a partir da interação com as pessoas participantes [...] Interessa recordar que existe uma diferença chave na metodologia comunicativa crítica: representantes dos coletivos investigados também participam na interpretação dos resultados e conclusões da análise. (GÓMEZ et al, 2006, p.94)

O processo de realização das entrevistas foi compreendido como peculiar nesta pesquisa, as entrevistas com as diretoras duraram, cada uma, cerca de três horas, aproximadamente. Após as transcrições das entrevistas, para padronizar as análises, para cada uma das categorias, foram selecionados excertos das entrevistas que representavam as dimensões exclusoras e as dimensões transformadoras, por meio das quais “o peso da investigação recai na busca da forma de superar as desigualdades sociais.” (GÓMEZ, 2006, p.96). Podemos afirmar que essa etapa demandou tempo e paciência e exigiu, sobretudo, respeito e sensibilidade para com a narração da entrevistada. Cabe ressaltar que foram realizadas outras reuniões devolutivas (feedback) entre as entrevistadas e a pesquisadora que estimaram um tempo de aproximadamente duas horas cada uma, que objetivaram buscar um consenso na interpretação dos dados analisados, tendo por base o princípio do diálogo igualitário, da reflexão e auto-

reflexão, sob as lentes das categorias de análises propostas pela metodologia comunicativa crítica

Na intenção de preservar a identidade das pessoas entrevistadas, para identificar cada uma das falas apresentadas utilizaremos a função exercida por cada uma (diretora e assistente de diretora). Dessa forma, manteremos a identificação utilizada na análise dos dados. Na seqüência, apresentamos o quadro-síntese, utilizado para a análise das categorias e dimensões, e que traz a identificação de quem é o entrevistado, precedido da modalidade de coleta de dados:

Quadro 2 – Quadro-síntese das categorias e dimensões

Categoria a ser analisada		
	Dimensão transformadora	Dimensão exclusora
Depoimento da diretora da escola		
Depoimento da assistente de diretora da escola		

Fonte: modelo elaborado pela própria autora, baseado em Gómez (et al 2006)

Considerando que o “meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de idéias e de posições” (FREIRE, 2002, p.79) julgamos esse procedimento muito rico, pois ele possibilitou, através do diálogo e do consenso, decidir as categorias elencadas como fundamentais bem como suas devidas classificações (exclusoras ou transformadoras).

Outro fato bastante importante, que surgiu ao longo das reuniões, foi a oportunidade de reflexão e a auto-reflexão que esses momentos de discussões nos propiciaram, pois proporcionaram outros dados, igualmente importantes, que foram devidamente contemplados e registrados. Consideramos que esse procedimento esteve pautado na ação comunicativa e as pessoas tiveram possibilidades de promover um diálogo igualitário em favor de uma educação de qualidade. Eis aí, o foco do nosso trabalho.

No próximo capítulo apresentaremos especificamente a pesquisa: **“A participação da comunidade escolar em uma escola transformada em Comunidade de Aprendizagem”**. Buscaremos apresentar o entendimento das gestoras da escola (diretora e assistente de direção) a acerca de como se dá a participação de voluntários,

familiares, professores, alunos e alunas no contexto escolar e nos colegiados a partir da implantação da proposta de Comunidade de Aprendizagem.

Serão analisadas as potencialidades e os impactos e trazidos pela proposta C. A. no contexto escolar pesquisado, vinculados a participação e ao diálogo igualitário nos processos decisórios. Seguindo alguns princípios da metodologia comunicativa crítica, agrupamos as temáticas presentes nas entrevistas realizadas com a diretora e com a assistente de direção. Foram classificadas as categorias de análise, organizadas segundo as dimensões transformadoras e exclusoras, a partir de um consenso entre a pesquisadora e as entrevistadas. Também foram considerados os questionários que possibilitaram quantificar e pontuar as formas de participação na vida da escola sob a ótica dos familiares dos alunos.

Para melhor apresentação do desenvolvimento da pesquisa, abordaremos separadamente, a participação de cada segmento existente no contexto escolar.

5. ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR EM UMA ESCOLA TRANSFORMADA EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E Saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (FREIRE, 1996a, p.94)

Sempre que a sociedade se defronta com mudanças significativas em suas bases sociais ou científicas, impulsionadas pela criação acelerada de novos conhecimentos, novas atribuições são exigidas à escola e, conseqüentemente, seus limites e possibilidades passam a serem questionadas bem como sua função, estrutura e gestão.

As discussões, reflexões e estudos referentes às necessidades e exigências atuais da sociedade apresentam boas oportunidades para o reconhecimento de que a escola, sozinha, não consegue acompanhar as mudanças no ritmo em que ocorrem, demandando um esforço coletivo, por parte de todos os envolvidos com a educação - estudantes, educadores, entidades governamentais e a sociedade em geral - que compreendem o mundo da vida e o mundo sistêmico.

Dessa forma, torna-se de extrema importância o conhecimento das alterações ocorridas nas escolas e o conhecimento a respeito da percepção dos envolvidos, tanto no que tange à melhoria da qualidade da aprendizagem, como nas relações entre escola e comunidade de entorno.

5.1 A participação da comunidade escolar

Na escola a participação tem sido evocada em várias circunstâncias, buscando-se compreender quais os fatores que potencializam e que inibem a participação na escola, no intuito de analisar tanto as dimensões transformadoras quanto aquelas que se colocam como obstáculos para a transformação.

Destacaremos algumas formas de participação dos vários segmentos da comunidade escolar: dos profissionais da escola, do voluntariado, dos alunos e dos seus familiares nos colegiados e na vida da escola.

A integração e o relacionamento entre a pesquisadora e as gestoras da escola possibilitaram o diálogo sobre os conteúdos destacados, as dimensões elencadas e os entendimentos efetuados, chegando a um consenso sobre as formas de participação nos processos de tomada de decisão e na vida cotidiana da escola. Nessa perspectiva compreendemos que

[...] é preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 1995, p.60)

5.1.1 Participação dos profissionais da escola.

Em educação, freqüentemente são impostos às escolas novidades e projetos, oriundos das academias e dos governantes que se sucedem. Na sua maioria, são propostas inconsistentes, mal digeridas, quase sempre pouco aceitas, e raramente ocasionam mudanças substantivas em prol da qualidade da educação.

Em Comunidades de Aprendizagem, o processo se dá de outra forma. Ele se vale da força do argumento, seja em relação aos princípios que o sustentam, seja pela sua grande probabilidade de êxito, ou ainda pela sua viabilidade.

No quadro a seguir, apontamos algumas falas das entrevistadas que abordam o processo de implantação da proposta C.A. na escola.

Quadro 3 – Participação dos profissionais da escola

1- Participação dos profissionais da escola		
	Dimensões Transformadoras	Dimensões exclusoras
Diretora	<p>Não [...] a proposta C.A. só ia entrar na escola se a gente concordasse.</p> <p>É uma coisa grande [...] Você não controla, chega um momento que vai crescendo e vai contagiando e contagiando [...] e as pessoas passam a participar [...] temos um grupo muito comprometido.</p> <p>A gente conseguiu fazer com que as pessoas já assumissem mais as atividades dentro do projeto, a desenvolver [...]</p> <p>é como se realmente assumissem aquilo mesmo [...] tinha os professores que você não precisava implorar pra vir pra reunião e nem trocar com nada, com horários [...]</p> <p>as meninas [professoras] que participam, participam mesmo, sem pedir nada em troca [...] o envolvimento dos professores é grande</p>	<p>[...] (a proposta C.A.) precisa ser trabalhado constantemente com os professores... às vezes, as pessoas se cansam um pouquinho e vão ficando desestimuladas, precisa ser trabalhado isso, de ver algo positivo, de estar mostrando pra eles que o projeto esta funcionando!</p> <p>[...] era um grupo um pouco mais difícil mesmo de lidar... Você participava da reunião mas tinha que fazer alguns ajustes [...] esses ajustes que você fazia para valorizar também a participação dele [...]</p> <p>O (proposta) Comunidades até pela sua concepção ele se abre pra comunidade e isso nem sempre é fácil porque as pessoas estão muito ali, fechadinhas nas escolas, na sua sala de aula [...] Existia uma dificuldade do envolvimento por parte de alguns [...]</p>
Assistente	<p>[...] vejo que os professores da escola, eles vestiram a camisa, eles apóiam a proposta. Eles realmente vêm no projeto oportunidades da escola em sair deste..., desta..., vamos dizer, vida medida, avaliada e institucionalizada como não boa [...] é uma possibilidade de mudança.</p> <p>Eu vejo que os professores da escola, eles vestiram a camisa, [...] eles apóiam a proposta, eles realmente vêm no projeto oportunidades para a escola [...]</p> <p>Eles vão embora ao final do ano, só que eles ficam conhecendo uma outra realidade. Uma outra possibilidade. Não é verdade? E enriquece! É enriquecedor pra eles e enriquecedor, muitas vezes, pra outra unidade aonde eles possam ir no ano que vem. Entendeu? Porque eles chegam à outra unidade, com uma visão de um projeto, onde lá não ocorre, mas ele já pode, inclusive ter atitudes ou pedir o projeto [...]</p> <p>Esse envolvimento dos professores favorece a disseminação da idéia da proposta CA</p>	<p>[...] a dificuldade que a gente às vezes enfrenta é a turma assim de funcionários, de fazer uma adaptação do pessoal mais novo</p> <p>[...] Eu acho que fica essa coisa de teoria e prática, um pouco distante, não é verdade? E seria interessante que houvesse mais prática [...]</p> <p>Tem essa dificuldade que é o novo [...] então, o professor não sabe o que ocorre, não conhece o todo. Pois, como eu falei, vamos ter que sensibilizá-los de uma forma mais rápida [...] para ele conhecer a proposta.</p>

A equipe gestora não pode pensar sozinha a escola. Pais, educadores e alunos devem ter a oportunidade de dizer o que querem para que sejam atendidas as suas reais necessidades, participando efetivamente das decisões e projetos da escola. Todos têm responsabilidades significativas na determinação da qualidade da educação.

Dimensão transformadora

Comunidades de Aprendizagem é uma proposta que tem a pretensão de transformação da realidade, foi apresentada a toda comunidade escolar e aos familiares dos alunos. Essa proposta que pode ou não ser aceita, supõe o desejo dos vários sujeitos que compõem o contexto escolar (equipe gestora, professores, demais funcionários, alunos e seus familiares). Nesse caso, preserva-se não só a autonomia da escola, mas acredita-se na capacidade das pessoas de escolherem e decidirem o que é bom para elas, em função do juízo que fazem com base no conhecimento de sua própria realidade.

De acordo com os depoimentos das gestoras, vimos certas transformações na escola para melhor a partir da implantação da proposta C.A. Elas narraram que perceberam as pessoas aos poucos se engajando nas ações, procurando conhecer e se aprofundar nos princípios se convencendo da possibilidade de fazer uma escola diferente. De acordo com as gestoras isso é um fato muito interessante, demonstra o interesse, o compromisso e o respeito daqueles que efetivamente fazem educação. A perspectiva de trabalho coletivo, abordado pela proposta C.A., vai se fortalecendo e se enraizando aos poucos na escola, na medida em que as pessoas vão se convencendo de que é possível o diálogo igualitário e a parceria. Podemos verificar, claramente, a partir da fala da diretora da escola, que em relação à implantação da proposta, a escola não se vê como mera executora de algo que lhe fora imposto e trazido de fora, dessa forma, os educadores, aos poucos, foram aderindo e valorizando cada vez mais as ações desencadeadas pela proposta. A diretora narra um depoimento de uma professora sobre o grupo interativo desenvolvido em sua sala, onde com muito entusiasmo falou: “eu não gostava de trabalhar em grupo porque pra mim era tumulto aquela coisa toda dentro da sala e eu não gostava disso, mas quando eu comecei a perceber e arrisquei a fazer na minha classe [...] Nossa! como eu percebi que muda³¹ ...!”

³¹ Fala da professora registrada nas linhas de nº 259 a 270 da transcrição da entrevista da diretora.

Nessa perspectiva, de acordo com as gestoras, os professores, em especial, passaram a dar mais sentido à prática pedagógica, desenvolvendo um senso de responsabilidade quanto à formação pessoal e ao aprendizado dos estudantes. Foi considerado que houve um envolvimento por parte dos educadores da escola muito substancial favorecendo o desenvolvimento da proposta C.A. na escola

Dimensão exclusora

Em contrapartida, as gestoras da escola analisam que existe a dificuldade no sentido de cultivar constantemente nos educadores a credibilidade, o incentivo e o estímulo para a adesão a proposta, que por sua vez fica prejudicado na medida em que novas pessoas passam a fazer parte do universo da escola. Nos períodos de atribuição de aulas, é muito comum os professores mudarem de escola. Por isso, normalmente após o processo de remoção e atribuição de aulas, a escola sempre recebe novos professores. As mudanças de valores e condições precisam ser pouco a pouco conquistadas, num esforço e compromisso por parte de todos e todas, principalmente das gestoras da unidade. Os depoimentos demonstram um movimento cíclico de altos e baixos em relação ao comprometimento por parte dos educadores/as Assim nota-se que a conscientização precisa ser constantemente trabalhada, pois além de favorecer o exercício da reflexão da prática, possibilita o desenvolvimento de ações que fortalecem a proposta. Em relação aos questionários não houve manifestação referente a essa categoria analisada na pesquisa Apenas convém ressaltar que nenhum dos familiares dos estudantes respondeu que compreendem participar nos espaços abertos a partir da proposta C.A. Mas, as diretoras consideram que embora ainda não façam uso de toda a abertura dada pela escola para a sua participação, os familiares já são capazes de perceber a mudança ocorrida na escola a partir da implantação da proposta C.A.

5.1.2 participação do voluntariado

Na intenção de buscar melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a proposta C.A. concebe o trabalho de voluntários em várias ações na escola.

Quadro 4 – Participação do voluntariado

2 -A participação do voluntariado na escola		
	Dimensões Transformadoras	Dimensões exclusoras
Diretora	quando você começa a ver todos os voluntários dentro da escola, você começa a ver as pessoas diferente [...] e como é importante aquelas pessoas, quebra um pouco aquele preconceito [...] é um processo de convencimento e de mudança de visão e de perspectiva das coisas [...] o voluntário ia pra ensinar só, mas não [...] ele aprende ali, também. O voluntário vinha, vamos pensar no voluntário [...] ele aprende também, entendeu, [...] a se relacionar com aquela criança, como falar com aquela criança, a ver a dificuldade [...] porque também tem um objetivo: “nós vamos conversar sobre determinadas coisas”. O trabalho tem um foco, um objetivo, tudo que ta sendo dito ali, tem que ser respeitado, tem que ser ouvido, entendido, então, eu acredito que a gente aprende dentro do Comunidades [...]é o convívio dentro da diversidade [...]	São 2 tipos de resistência, eu vou de novo usar a palavra resistência [...] mas são dois tipos de resistência: uma que é não [...] o voluntário que vem [...] vem pra tirar o lugar do professor e por isso não e vou [...] E a outra coisa é [...] esse sujeito que vem, não tem preparação para estar fazendo isso [...] tem que ser trabalhado. Quando você vai atrás de voluntário, quando você pede pra pessoa [...] existem essas duas maneiras de resistência [...]
Assistente	Que ele (voluntário) pode atuar, que ele pode dizer, que pode trazer enriquecimento pra escola. Por mais simples que ele seja, ele tem algo a oferecer. E que ele vai ser respeitado e ouvido [...] Eu acho que seria interessante e daria a eles um real conhecimento do que aquilo produz. De uma efetiva produção. Entendeu? Do quanto é bom [...] Do quanto você sente o prazer de atuar naquela ação voluntária. De ver realmente que a criança produz, aprende, e, que é uma troca. Eu acho que passa por aquela situação de respeito mesmo. E o que eu falo: “você tem que se enxergar no outro!” Eu acho que isso é uma lei que se o mundo adotasse, nós estávamos no céu! [...]	

Para o sucesso da proposta CA a presença de voluntários dentro da escola é questão fundamental, podendo esses atuar em várias ações: grupo interativo, tertúlia literária dialógica, biblioteca tutorada etc. Os familiares, pessoas da comunidade de entorno e os próprios alunos da escola (desde que no contra-turno de suas aulas), podem compor a demanda de voluntários se propondo a colaborar para com os alunos que apresentam dificuldades e com professores/as a partir dos grupos interativos. Na proposta de CA a presença constante de voluntários na escola acaba por imprimir uma nova dinâmica à seu funcionamento, o que demanda trabalho e engajamento da gestão da unidade.

Dimensão transformadora

As diretoras, quando indagadas sobre o papel e a importância do voluntariado na Escola Vista Bela demonstraram valorizar a possibilidade de pessoas voluntárias dentro da escola colaborando com ações que visem à melhoria da aprendizagem dos alunos. Isso ficou evidente quando as gestoras ressaltaram que “todos podem colaborar de alguma forma com alguma coisa no dia a dia da escola”. Ambas ressaltam a importância da participação efetiva dos voluntários em atividades variadas que envolvem o processo educativo. As análises realizadas pelas gestoras apontam o interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas a partir da proposta C.A.. Como alternativa da unidade para a busca de voluntariado encontra-se nas universidades do município a parceria. Estudantes dos mais diversos cursos têm colaborado com a escola, colocando-se à disposição em grupos interativos, biblioteca tutorada, cursos de informática e de inglês para a comunidade e para os alunos. Em suas análises as gestoras apontaram que aos poucos, os voluntários vão conquistando espaços na escola e a desconfiança vai sendo superada. O pessoal considerado “estranho” à escola, os voluntários, vão sendo cada vez mais compreendidos como parceiros importantes da escola, uma vez que os resultados positivos do trabalho voluntário começam a aparecer: quando as crianças demonstram melhorar no domínio dos conteúdos escolares e mudam seus comportamentos, são reflexos positivos das relações dos voluntários com os professores, com a direção da escola e com os próprios colegas que são conquistados aos poucos mediante o desenvolvimento dos trabalhos. As contribuições de outras pessoas, que não necessariamente são professores/as, sempre acrescentaram grandes benefícios na aprendizagem das crianças, desvendam novos modos de vida, de valores, de idéias além daquelas que são priorizadas pela escola e pelo professorado. Assim, assegura-se às crianças o direito de desenvolverem e viverem em suas próprias culturas, com aceitação e respeito para com as outras, sem o receito de serem diferentes. Nesse aspecto é favorecida a aprendizagem dialógica que resulta das interações que se produzem no diálogo igualitário, ou seja, no diálogo em que diferentes pessoas com diferentes argumentos, em condições de igualdade, chegam num consenso a partir das interações construídas comunicativamente.

Embora não seja a única fonte de conhecimento e informação, a escola se apresenta como um espaço socializador e de formação mais importante na vida das crianças. As entrevistadas afirmaram que as crianças manifestaram um clima mais alegre de aprendizagem a partir da entrada de mais pessoas em suas salas, um aspecto

muito importante para uma boa relação com o saber. Como afirma Freire sobre o ato educativo, este não pode ser considerado uma tarefa enfadonha, “para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que fazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres.” (FREIRE, 2001, p.72)

Dimensão exclusora

Nota-se a preocupação por parte da diretora quando pontua alguns obstáculos em relação ao voluntariado na escola. Enfatizaram que em muitos casos o voluntário/a é concebido como uma pessoa que está tirando a oportunidade de trabalho de um professor ao atuar na escola, como também de não ter o devido preparo e formação para desenvolver ações junto aos alunos. De acordo com os depoimentos, embora haja um grande número de voluntários envolvidos com a escola, há um predomínio de estudantes universitários e estagiários. Faz-se evidente mais uma vez o pequeno número de pessoas da comunidade de entorno atuando na escola. Outro ponto ressaltado diz respeito às mudanças de voluntários que acontecem constantemente na escola; de acordo com uma das entrevistadas “numa hora você perde o voluntário, numa hora você ganha dez voluntários.”

5.1.3 A participação dos familiares

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, deve ser feito. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE, 2005)

Sabe-se que, em geral, os pais ou responsáveis pelos alunos exercem pouca participação na determinação do que acontece na escola. Entretanto, deve-se considerar como um direito dos mesmos conhecer e influenciar a determinação do sentido do ensino que seus filhos irão receber.

Quadro 5 – Participação dos familiares dos alunos

3- A participação dos familiares na vida da escola		
	Dimensões Transformadoras	Dimensões exclusoras
Diretora	<p>Ele (pai) tá ali, ele tem que ser ouvido [...] ele tem que sentir que ele está sendo ouvido e que ele está sendo importante aí, naquele momento [...] Isso é uma coisa que a gente vai aprendendo: Que participação você quer? Que ele só venha lá pra prestar serviço? Não é isso que a gente espera. Claro que a escola tem problemas e precisa de algum serviço, Mas não é isso [...] você chama esse pai [...] é o ouvido que você tem que ter para aquela pessoa [...] ela se sente importante por ter dado atenção e ver que aquela fala dela foi importante [...] quando o pai do aluno passa a participar da escola melhora até a relação desse aluno com a escola muda, e pra muito melhor [...]</p>	<p>[...] é uma comunidade que é muito fechada, muito carente, com problemas sociais muito sérios. [...] a clientela vive o hoje [...] vêem a escola como uma coisa muito pequena, porque também dentro da vida deles é muito complicado também [...] eles só estavam preocupados em catar sucata ali, pra viver o dia de hoje [...]</p>
Assistente	<p>Saber que ele (o pai) pode atuar, que ele pode dizer, que pode trazer enriquecimento pra escola [...] Por mais simples que ele seja, ele tem algo a oferecer. E que ele vai ser respeitado e ouvido [...] Eu acho que seria interessante e daria a eles um real conhecimento do que aquilo produz. De uma efetiva produção. Entendeu? [...]</p> <p>Uma coisa que é diferente é que o Comunidades, ele abre outras possibilidades de participação que não só aquela [...] só aquela participação no Conselho de Escola, que são espaços mais formais da escola de participação [...] o pai, quando ele vem participar de uma maneira informal é mais fácil dele vir [...] A participação dos pais e da comunidade na escola é mais efetiva informalmente [...]</p>	<p>Dificuldade de trazer os pais..., talvez na forma de trazê-los, de como trazê-los [...] oferecer alguma coisa que eles tenham interesse e, aí, eles vão aprendendo a conviver com a escola e tal [...]</p> <p>eu brinquei com as meninas (professoras) até que ponto alguns funcionários aceitariam sugestões ou até uma colocação de um pai a respeito da atitude dele dentro daquela função que ele exerce. [...] uma comunidade que é muito fechada, muito carente, com problemas sociais muito sérios, entendeu? [...] que nos diferenciam de muitas escolas, eu acho que esse problema social ainda é muito sério [...]</p>

A construção de uma educação emancipadora e inclusiva é tarefa de todos que dela fazem escola. Não ensina apenas o professor. A merendeira ensina e aprende. O inspetor de alunos ensina e aprende. O pessoal que fica na secretaria da escola recebendo e expedindo documentos ensina e aprende. Ensina e aprendemos em todos os espaços da escola, não só na sala de aula. Os pais, quando aceitos, compreendidos e estimulados, participam da vida escolar e muito podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que entra em jogo o compromisso com a aprendizagem. É preciso que todos assumam essa tarefa educativa e se sintam como co-responsáveis pelo processo educativo desenvolvido na escola.

Dimensão transformadora

Nas entrevistas as diretoras afirmam que a escola tem procurado oferecer oportunidades de aprender a decidir coletivamente, a vivenciar e a experimentar a validade do diálogo crítico como mediador dos conflitos, a construir, em grupo, os acordos em relação às decisões. Na análise da diretora e da assistente a participação dos familiares na vida da escola é muito significativa, pois observaram que aprendem mais os alunos cujos pais e familiares participam mais da vida da escola. Todos podem contribuir de alguma forma com alguma coisa no contexto escolar, diante desse discurso as diretoras afirmam que a escola está aberta à participação dos pais e familiares e essa participação é mais fácil de ser observada nos momentos informais do que nas reuniões estabelecidas. Um ponto positivo foi a forma encontrada pela gestão para atrair a comunidade e os familiares, de permitir o atendimento em qualquer momento em que busquem a escola, portanto, são acolhidos e motivados a participar cada vez mais sem necessidade de hora marcada ou qualquer formalidade.

Dimensão exclusora

De acordo com uma das entrevistadas, apesar dos esforços, essa gestão não tem conseguido orientar adequadamente o quadro de funcionários de maneira a oferecer melhores serviços e a aceitar a participação efetiva dos pais e familiares no espaço escolar. Muitos autores consideram a participação e o diálogo como verdadeiros instrumentos da democracia. Essa forma de participar é uma aprendizagem que deve ser adquirida pela prática. A participação em reuniões, por si só, não garante uma participação ativa, estando mais propensos a uma participação passiva, uma vez que, em muitos casos, esses espaços acabam se reduzindo a simples comunicação. Diante disso, e de acordo com as formas de participação dos familiares, apontadas na análise dos questionários, percebemos que são poucos os que realmente participam de espaços de colegiados como, por exemplo, do Conselho de Escola e da Comissão Gestora, como é o caso da Escola Vista Bela.

Diante dessa realidade cabe ressaltar que Pinto (1996), ao analisar a omissão dos pais e sua não participação na vida da escola, à luz da teoria da ação comunicativa, entende esse fato como consequência da colonização do mundo da vida

[...] esta omissão de assumir o papel de cidadão, este medo de participar, de se expor, não pode ser entendido como fruto de um mero ato de vontade do indivíduo, mas como consequência de um processo mais amplo de

colonização do mundo da vida pelos meios diretores dinheiro e poder, que atuam tanto em nível da reprodução material do mundo da vida como no âmbito da reprodução de suas estruturas simbólicas (cultura, sociedade e pessoa). Como vimos na esfera de vida privada, a ação dos mecanismos do mercado acomodam o indivíduo ao papel de empregado do sistema produtivo e de consumidor de bens, enquanto na esfera pública estes mesmos mecanismos do mercado através do controle da mídia asseguram uma formação débil da vontade e a consolidação de uma consciência fragmentada que dificultam seu poder de síntese. Já o meio poder, via burocratização, e excessiva juridificação de esferas do mundo da vida, como a família e a escola asseguram a consolidação do cidadão passivo, espectador e cliente da ação estatal. (PINTO, p.151, 1996)

A realidade cotidiana dessa gestão aponta que ainda é preciso criar condições propícias para efetivar e valorizar a participação dos familiares e da comunidade no contexto na escola. A participação não como um fim, e sim um meio, isto é, a participação pela participação, mas, sim, pelos resultados favoráveis que ela propicia e pela possibilidade do desenvolvimento de relações em vários âmbitos reforçando o trabalho educacional e promovendo a vivência democrática. Em relação aos questionários aplicados, dos dados analisados, pudemos verificar a visão dos familiares dos estudantes quanto ao grau e às formas de participação, buscando compreender o que eles entendem por participação na escola, a partir de 4 categorias de participação: bastante, às vezes, pouco e não participa; bem como analisar as questões referentes ao sexo, a cor, o grau de parentesco e as suas visões do que facilita e do que dificulta a participação destes na escola.

Este estudo se faz bastante pertinente ao presente trabalho, uma vez que é muito importante compreender o perfil da clientela escolar e as características da comunidade local que participa da vida de escola, pois “dependendo do nível de inserção e de compromisso com a comunidade, a escola constitui um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações coletivas que materializam o exercício de sua função social”. (FERREIRA, 2006, p.150). Verificamos os seguintes dados do total de familiares que responderam aos questionários, de acordo com Silva (2010):

a) participam bastante da escola: 18% dos familiares que responderam aos questionários afirmaram participar bastante da escola, desse universo, 100% são pessoas do sexo feminino, 100% afirmaram que são mães dos estudantes e 67% dos entrevistados se classificaram como sendo de cor preta;

b) participam às vezes da escola: 59% dos familiares disseram participar às vezes, desse total, 100% são do sexo feminino e verificamos que 60% se declaram mães dos estudantes, 50% disseram que são de cor parda;

c) participam pouco da escola: aferimos que 18% dos familiares desta categoria acreditam participar pouco. Dos familiares dos estudantes que acreditam participar pouco 67% são do sexo feminino e 33% do sexo masculino. Verificamos que 67% desses familiares consideram-se de cor branca e 67% afirmaram serem as tias dos estudantes;

d) não participam da escola: verificamos que 6% dos familiares que responderam aos questionários acreditam não participar, desses percebemos que 100% são do sexo feminino e 100% dos familiares disseram não saber classificar-se quanto à cor. Desse total 100% se declaram seres tias dos estudantes.

Considerando os dados dispostos, no nosso entendimento, estes sujeitos acreditam participar da vida da escola com pouca intensidade. Quanto aos motivos que impedem a participação ativa dos familiares na vida escolar, foram relatados: a falta de tempo, a incompatibilidade de horário (já que as atividades escolares são em sua grande maioria realizadas em período que compreende o horário de trabalho dos familiares), a falta de conhecimento que impossibilita a participação. Outros condicionamentos analisados também afetam a presença ativa dos familiares na escola como: as qualidades pessoais; a natureza do problema a ser resolvido; a estratificação social. É preciso estar atento para as formas de participação, para que esta não se restrinja somente à passagem de informações de decisões já tomadas pelos profissionais da educação.

5.1.4 A participação dos alunos

Segundo Paulo Freire (1995) as visões de mundo, as expressões, as ações e os projetos de vida das crianças não podem ser silenciados por uma sociedade que, tradicionalmente, só reconhece o espaço dos adultos. É preciso perceber as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e, portanto, deve ser assegurada a sua participação e opinião nos processos de construção coletiva das regras na família, na escola e nos grupos sociais que freqüentam.

A democratização dos processos de gestão precisa ser construída coletivamente, considerando a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino (municipal, estadual ou federal) e de cada escola. Como já citado no primeiro capítulo, o processo da gestão democrática da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação efetiva dos alunos nas tomadas de decisões.

Quadro 6 – Participação dos alunos

4 - A participação dos alunos na vida da escola		
	Dimensões Transformadoras	Dimensões exclusoras
Diretora	<p>O aluno aprende um com o outro, ele aprende só de ver a participação do pai ali, ele se estimula também, estimula o aprendizado dele [...] Estimulo à aprendizagem do aluno quando você vê aquele grupo, tudo funcionando, dentro das atividades que já tinham sido propostas, quer dizer, não foram uns dias perdidos, muito pelo contrário, fora, aulas dadas [...] Tempo que as crianças gostaram, as crianças vivenciaram. [...] às vezes, o coleguinha, ali do lado, diz assim pra ele: “olha, mas eu fiz assim” [...]</p> <p>De repente, de maneira espontânea [...] muito simples: Olha, eu fazia assim - ah! Ta! Então a criança consegue entender [...] É a aprendizagem compartilhada ente as crianças [...] um ensinando o outro</p>	<p>[...] a nossa escola perdeu a emoção de aprender.</p>
Assistente	<p>[...] na biblioteca tutorada e no grupo interativo, eles (os alunos) têm tido uma melhora. [...] Eles não dão problema de indisciplina [...] Você pode notar: se quer ver um aluno indisciplinado começar a se acomodar e a ter interesse é quando ele começa a entender o que ele está fazendo com aquilo. Ele começa a despertar; ele começa ter vontade [...] Essa indisciplina passa pelo que eu sei fazer. Porque, quem sabe produz!</p> <p>Daí a importância do estímulo ao aluno [...]</p> <p>O aluno acredita que colabora com a escola quando passa a fazer as coisas, quando mantém a disciplina, obedece as regras, horários, colabora com os colegas, quando ensina algo para um amiguinho que não sabe [...]</p>	<p>Os alunos muitas vezes não sabem ainda como participar [...]</p>

Para a maioria das crianças, é a escola que marca o início da sua atuação nas questões públicas. É na escola que muitas delas vivenciam o primeiro encontro com a sociedade e têm a oportunidade de, por meio da participação, começar a construir sua autonomia e a exercer sua cidadania. É na escola que elas se deparam com o início da construção do significado do que é “coletivo” e “público”. A convivência em grupo favorece as crianças compartilharem tempos, espaços, objetos, valores e linguagens coletivas.

Dimensão transformadora

Segundo as gestoras da escola, quando melhora o aprendizado dos alunos melhora o “clima da escola”, no que diz respeito às relações. Os resultados positivos afetam a auto-estima do professorado, do alunado e da comunidade em geral que passa a se interessar mais pelos princípios teóricos das Comunidades de aprendizagem. As gestoras da escola enfatizaram que os professores passam a acreditar mais nas potencialidades dos seus alunos, em termos de aprendizagem, que por sua vez, cada vez mais os alunos vão se envolvendo nos estudos, na compreensão dos processos, o que lhes dá maior segurança, os tornando-os mais otimistas e solidários; “ao ver as crianças mudarem, mudam as posturas dos professores em relação à criança”. De acordo com os depoimentos e análises das gestoras, os alunos, por sua vez, entendem que participar é colaborar - com a escola, com a professora, com a diretora, com a inspetora - é ajudar os colegas - em todos os sentidos. Relataram que as participações dos alunos têm ocorrido de forma espontânea. O que se percebe em suas falas é a solidariedade como algo muito significativo e crescente no espaço escolar. Fruto da interação social, mediada pela linguagem e pelo diálogo.

Se levarmos em conta que a solidariedade é um dos sete princípios que fundamentam a aprendizagem dialógica, foco das escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem perceberemos que este princípio ganha densidade na unidade escolar, uma vez que passa a ser concebida a solidariedade como uma lógica de argumentação moral. Na hora da entrada e saída da escola, na sala de aula, no recreio, no uso dos brinquedos, da lousa, do giz, do material escolar, as crianças começam a perceber a convivência em grupo. Elas começam a interagir com bens coletivos, com linguagens coletivas. A escola e o contexto social em que estão inseridas não podem se eximir da responsabilidade de construção de valores, de respeito e de responsabilidade frente aos espaços públicos e frente às relações democráticas de convivência, fundamentada na resolução de conflitos por meio do diálogo igualitário. Isso exige um aprendizado. A solidariedade, o respeito, o saber escutar, avaliar e decidir implicam processos pedagógicos que devem ser construídos no cotidiano.

Dimensão exclusora

De acordo com as análises das entrevistas alguns pontos importantes foram levantados para serem repensados pela equipe de gestão escolar: o de que nem sempre

os alunos se sentem ouvidos nos processos de tomada de decisão e que muitas vezes não sabem ainda como participar delas. Estas informações podem se constituir em indicativos acerca da ausência de alunos, o que se percebe, por exemplo, nas reuniões de Comissão Gestora. Como não se sentem ouvidos, não se interessam em participar, ou sequer sabem que podem e como devem participar. Ouvir os alunos é essencial em uma “Comunidade de Aprendizagem” uma vez que, como destacamos anteriormente, o poder não se centra no *status* das pessoas participantes e sim nos argumentos empregados por elas. Ao não serem convidados a participar dos processos decisórios da escola e ao não se sentirem capazes de colaborar e atuar nestes, por meio do diálogo, os alunos tendem a se acomodar à passividade. Desta forma, acabam por se adaptar ao mundo de forma ingênua, ao invés de buscar sua transformação. Sobre isso, Freire nos explica que

a experiência educativa- saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando – não são regalos que recebemos por bom comportamento. As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distancia entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distancia entre o discurso e a pratica, é já uma das virtudes indispensáveis- o da coerência. Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com minha arrogância. (FREIRE 1996a, p.65)

Assim, entendemos que a educação deve propiciar a formação dos sujeitos comunicativamente competente, fomentando condições de aprendizagem que possibilitem a comunicação e a emancipação, a partir do diálogo igualitário, da reflexão e do consenso nos processos de tomada de decisão.

5.2 A participação dos vários segmentos da comunidade escolar nos colegiados

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da critica, do debate. (FREIRE, 1995, p. 91)

Para a construção de escola democrática, é de extrema necessidade a constituição um projeto que contemple a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos (direta ou indiretamente) no contexto escolar. Para o desenvolvimento da

efetiva gestão democrática da escola, visando um espaço eficaz, alegre, com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente em formação, Freire (1995, p.103) ressalta a necessidade do “processo da progressiva abertura e inserção comunitárias no contexto da escola, que deve ser construída com a participação democrática e o exercício da cidadania crítica” de outros setores além da escola.

A fim de que a gestão escolar seja desenvolvida de acordo com os princípios e ações participativos, torna-se crucial que os gestores escolares, em sua atuação, adotem ações voltadas para a adequação entre a geração e disseminação de informações, com linhas de ação pedagógica da escola e de desenvolvimento cultural e profissional voltadas para a participação na gestão escolar.

A implantação dos colegiados nas escolas é uma estratégia para a promoção de uma forma qualitativa de participação nas tomadas de decisões, no interior da escola e da sociedade. Constitui-se, pois, num elemento básico de integração social democrática, uma vez que se baseia na conjugação da liberdade e co-responsabilidade nas decisões do projeto educativo da escola.

Nessa perspectiva, elimina-se, o espírito corporativo e competitivo existente no interior do espaço escolar dando início a um processo de participação na construção de uma educação comprometida com a transformação social. Para tanto, exige-se uma mudança no papel da gestão escolar. A gestão democrática da escola, se constitui como um ideal de educação baseada em princípios que devem contemplar os interesses da comunidade escolar e supõe uma construção de ações que não pode ser individual, pelo contrário, deve ser coletiva, envolvendo reflexões, discussões, consensos e tomadas de decisões.

Tais ações foram arroladas e consideradas pelas entrevistadas destacadas no quadro a seguir:

Quadro 7 – Participação nos colegiados

5 - A participação da comunidade escolar nos colegiados da escola		
	Dimensões Transformadoras	Dimensões exclusoras
Diretora	<p>O conselho é organizado por representações, a comissão gestora [...] a relação é tranqüila, nunca teve problemas não (os participantes) estão sempre muito atentos, ouvindo, nunca tivemos conflitos nas decisões [...] Eu penso que é diferente, eu penso que a gente tem que conversar, que todo mundo tem que entrar num entendimento se aquilo realmente é melhor, se não é [...] não é uma decisão só daquela pessoa, [...] a gestão democrática é difícil porque são poucas as pessoas que estão dispostas a compartilhar, a partilhar decisões [...] é uma decisão de todos, é tudo com as nossas próprias pernas e valorizar cada momento, cada conquista, falar isso para as pessoas também [...] a cada conquista [...] não fica uma reunião perdida [...] é muito organizado nesse sentido [...] são tais os assuntos a definir, [...] os encaminhamentos para a próxima reunião [...] já organizar, então isso foi muito bom.</p> <p>Você aprende a respeitar o que o outro ta dizendo eu acho que aprende [...] é um aprendizado, de aceitação dessas pessoas que vem de fora, vem dar palpites dentro da escola [...] não consegui ver coisas que não fossem possíveis, que vai do empenho, e que a gente tem que estudar mais, pra saber mais, pra melhorar mais.</p>	<p>Só não damos conta de fazer todas as atas e documentos [...] pois, tem que fazer as formalidades burocráticas. [...] a gestão democrática também ela é muito difícil [...] é muito mais fácil você chegar e dizer: “eu quero assim! E assim você executa, e pronto!” [...] mas, as pessoas também não compreendem isso, “porque você não toma essa atitude?” [...] “Ah, eu acho que ela devia chegar e falar o que ela quer e pronto!” [...] pra não ver o desânimo do que ta acontecendo e, tem isso também [...] você vai num ritmo, e pode não acontecer [...] veio um desânimo, e ai, você tinha que estar lá, e mais as outras pessoas que acreditavam pra poder dizer [...] A gestão democrática é difícil porque são poucas as pessoas que estão dispostas a compartilhar, a partilhar decisões [...] de como vê, ouvir aquela pessoa e tentar entender o que é que ela ta tentando dizer com aquele argumento que ela ta dando [...] Tem gente muito eufórica que quer que a fala dela seja prevalecida [...] Quando você também abre pra uma gestão democrática, tem gente que também quer abusar de algumas coisas, de perder o sentido [...] do porque você cedeu aquilo, porque você fez aquilo, daquela maneira, de achar que tudo eles têm direito, de mudar isso [...] achando que tudo pode</p>
Assistente	<p>[...] é mais fácil ele (pai) vir participar do dia a dia na escola, do que numa coisa mais pontual ou do que ele vir, por exemplo, participar do conselho de escola, dar o nome para o conselho de escola. Esta dinâmica que o Comunidades pode e quer provocar, eu acho que é democrática nesse sentido de ampliar a participação informal dos pais na escola Entendeu? A participação e a contribuição do voluntário [...] Eu acho que assim é muito mais fácil nós atingirmos a escola democrática [...] Essa dinâmica favorece essa ocorrência. Entendeu? [...] No sentido real de atuação, do pai realmente começar a perceber, que aquele espaço também é dele, que aquele espaço ele pode atuar [...] Eu vejo, com grandes possibilidades. Assim, tenho uma visão positiva sobre a proposta C.A. e acho superinteressante [...] eu acredito que todo o grupo efetivo de professores sonha com essa dimensão realmente, e investem para isso [...] O Comunidades favorece a gestão democrática</p>	<p>[...] um envolvimento que você não vai vê-la (mãe), talvez, fazendo no colegiado. Porque ela, talvez, sente dentro do colegiado uma timidez maior para participar [...]</p> <p>Então, quem sabe esse ano a gente ainda tem uma participação maior, porque infelizmente a gente fica, muitas vezes, nos colegiados de APM e de Conselho com as mesmas pessoas [...] é muito difícil fazer uma gestão democrática do jeito que se preconiza,</p> <p>[...]ouvir a todos [...] compartilhar decisões [...] trazer à prática, na verdade!</p>

Dimensão transformadora

A literatura educacional vem apontando cada vez mais a importância dos espaços colegiados nas escolas. De acordo com as diretoras a dinâmica de participação oferecida na Escola Vista Bela, tem ampliado a participação de pais no contexto escolar. Nos conselhos regulares a participação é representativa, já nas comissões gestoras são livres e voluntárias. E, se constituem num espaço aberto para a manifestação de todos os interessados. Isso é um ponto muito positivo, uma vez que, abertos ao diálogo igualitário, oferecem oportunidades de manifestação à todos. Mesmo as pessoas mais tímidas, serão respeitadas e ouvidas, pois o importante é o argumento e não aquele que esta argumentando. Nesse sentido compreendemos que é preciso que a escola se prepare para criar condições de exercício da cidadania desde a infância.

Dimensão exclusora

As diretoras consideram que a participação informal dos pais no dia a dia da escola acontece de forma mais acentuada e tranquila do que nas reuniões dos colegiados. Em nossas análises pontuamos que na Escola Vista Bela, o papel das diretoras, é central nos processos de negociação em torno das questões curriculares, financeiras e administrativas. Tendo em vista que a escola conta com a participação de poucos pais nas reuniões de colegiados, a assistente afirma acreditar que os pais não se vêm incentivados para participar das reuniões, sejam da APM ou do Conselho de Escola (e no caso da escola, também a Comissão Gestora) mesmo quando convocados para reuniões.

Esse fato também é comprovado a partir das análises dos questionários, que se refere a questões que vão um pouco além da vontade de participar, já que em muitos casos os horários de atividades na escola acontecem ao mesmo tempo em que o horário de trabalho, ou das tarefas domésticas dificultando assim sua participação nas reuniões. Percebemos que a escola ainda não mantém um trabalho articulado em relação à comunidade local em que está inserida.

Os pais não participam satisfatoriamente dos processos de tomadas de decisões. Exemplo disso foi o depoimento de uma das entrevistadas, esclarecendo que nas reuniões de pais de duas salas de primeiro ano da escola, apresentaram a proposta e convidaram os pais para as atividades da escola, as atividades da comunidade de aprendizagem e também os colegiados da APM, Conselhos de Escola. Apenas

conseguiram uma pessoa pra cada coisa: *“uma moça como voluntária do grupo interativo e, uma mãe pra APM”* Sobre isso, acreditam que: *“Há talvez certo receio à participação; infelizmente a gente fica, muitas vezes, nos colegiados de APM e no Conselho de escola com as mesmas pessoas que se dispõem a participar todos os anos,[...] então, às vezes as pessoas da APM passam pro Conselho e do Conselho pra APM e ficam fazendo esse rodízio. E aí eu falo: Nossa! Eles são representantes da comunidade sem que a comunidade saiba que eles o são!”*. Foi relatado, também, que algumas reuniões da Comissão Gestora, às vezes, deixam de acontecer, por falta de tempo ou porque as pessoas não vêm, principalmente por causa dos horários das reuniões, difíceis de conciliar.

A diretora entrevistada, ao se referir sobre a imagem criada social e historicamente sobre os colegiados escolares, por exemplo, a APM, lembra de certa forma a arrecadação de dinheiro para a escola (retrata de sua origem da antiga Caixa Escolar); o conselho de escola, por sua vez, lembra um tribunal, estabelecido para decidir os destinos de alunos que apresentam problemas na escola e que por sua vez a escola não quer mais ou não sabe mais como lidar. Dessa forma, segundo a entrevistada, os familiares não querem se envolver no julgamento de outras crianças, o que é bastante complexo e constrangedor. Outro fator a ser considerado é a formalidade, que caracteriza a participação nos colegiados e também inibe a participação (organização de atas, representação formal, eleição dos membros representantes no caso do Conselho de Escola). Pouco acostumados com isso, os familiares dos alunos ficam receosos, com medo de assumir um compromisso maior com a escola.

As diretoras, ao considerarem a questão burocrática como um fator impeditivo de participação evidenciam o que Habermas define como colonização do mundo da vida. O formalismo e a excessiva burocratização presentes na escola consistem em formas evidentes desta colonização pela racionalidade sistêmica. Segundo Pinto (1996), escola e família se encontram inseridas no mundo da vida, dependentes de processos de ação comunicativa para garantir a reprodução de suas estruturas simbólicas, enquanto graves patologias são desencadeadas pela sua colonização. Evidencia-se, portanto a racionalidade instrumental sobrepondo à racionalidade comunicativa, presente no mundo da vida, minorando a possibilidade de formação de consensos e participação. Outro fator indicado como obstáculo à participação foi a falta de atividades atraentes na escola para os familiares e para a comunidade. Por conta disso, a escola teve que organizar cursos diversos com o intuito de atrair os familiares

Segundo Conti e Luiz (2007) as representações dentro dos conselhos de escola se constituem em dificuldades, pois geralmente, o representante defende apenas os próprios interesses e não do grupo. Destacam também a dificuldade de tempo e local para se reunir representantes e representados, dificultando os acordos em comuns. Algumas análises feitas por esses autores apontam dois obstáculos à gestão democrática; primeiro, “ao mesmo tempo em que o poder constituído dificulta a participação dos segmentos populares, dele depende a mobilização desses setores para que participem da vida escolar.” (CONTI, LUIZ, 2007, p.48).

Em relação aos questionários, a predominância dos espaços de participação relatados pelos familiares diz respeito às reuniões de modo geral sendo que 17% destes familiares classificaram a participação no Conselho Escolar como sendo distinta das participações em outras reuniões, indicando que há o entendimento de que a participação em reuniões de Conselhos é diferente de participação em Reuniões de Pais, geralmente chamadas pelas professoras ao final de cada bimestre e/ou semestre onde são tratadas as questões de notas, faltas e comportamento dos alunos.

Em suas falas, percebemos que a grande dificuldade dos familiares dos estudantes de participar da escola é em relação incompatibilidade de horário, já que em muitos casos a escola programa suas atividades no meso horário de trabalho dos familiares, a falta de conhecimento das reuniões e a falta de tempo disponível também foram apontadas. Neste contexto, percebemos que os familiares dos estudantes consideram outras formas de participação para o acompanhamento do rendimento escolar da criança. Algumas mães nos indicaram que não estar presente na unidade escolar não significa falta de responsabilidade, ou seja, participar para estes familiares é mais do que um compromisso, é uma responsabilidade para com a educação das crianças. De acordo com as formas de participação dos familiares apresentadas nos questionários, percebemos que são poucos os que participam dos espaços de colegiados, como o Conselho de Escola. Contudo, sabemos que a participação em reuniões não garante, por si só, uma participação ativa, estando mais propensos a uma participação passiva. Paulo Freire critica a participação silenciosa e alienante e também as formas de participação passiva: a participação e o diálogo são apontados como verdadeiros instrumentos da construção da democracia.

A participação pressupõe a compreensão sobre os processos e dinâmica social bem como, habilidades de atuação nessa dinâmica; pressupõe o espírito de troca e

reciprocidade, o comprometimento com causas sociais, a solidariedade e ética, discernimento e perseverança.

Assim, através da participação aprenderemos a democracia; aprendemos a aceitar e tomar decisões; aprendemos a ouvir e dialogar com o outro. Participar é uma aprendizagem que deve ser adquirida pelo exercício, pelo convívio diário. É um processo coletivo fundamental para se construir um modelo de gestão fundado na racionalidade cultural e comunicativa – a gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou destacar alguns aspectos históricos, políticos e legais para posteriormente, com base em dados empíricos, analisar a gestão democrática de uma determinada escola, especificamente a participação da comunidade escolar na vida da escola.

A escola, como um espelho, reflete a própria sociedade, onde os indivíduos geralmente têm sua participação limitada a eventos como, por exemplo, uma assembleia, uma eleição, uma reunião onde apenas opinam sobre alguns assuntos que, geralmente, são pouco relevantes e sem maiores conseqüências. Neste contexto, entendemos que a participação não alcança uma dimensão transformadora, tanto da escola como da sociedade. Mas o que é participação realmente? Até que ponto participamos?

Não podemos afirmar que a legislação brasileira seja omissa no que se refere à garantia da democratização da educação. Diversos dispositivos legais, que surgiram após os anos 1980, evidenciam existência do princípio legal da gestão democrática da educação. Em termos legais, os investimentos políticos na perspectiva da democratização da educação resultaram em uma série de dispositivos que consubstanciam a participação como algo que, em tese, integra a educação básica brasileira. Apesar da legislação exigir das escolas públicas a constituição de mecanismos coletivos de gestão participativa, a determinação legal, por si só, não garante a participação na escola como não garante a efetivação da democracia.

Percebemos que os governos democráticos têm procurado, cada vez mais, viabilizar formas de participação - seja no âmbito político ou no âmbito das organizações - através da instituição de espaços legitimados para a participação, a partir de eleições livres, baseadas em princípios de representação política, em diversos conselhos que funcionam em vários níveis e esferas de governo. Contudo, o que se observa, na prática, é um distanciamento entre o ser e o dever ser, isto é, entre as leis e a prática educacional institucionalizada. Este fato, mostra a necessidade de serem empreendidos esforços para a construção de uma escola realmente democrática. Considerando-se que a escola não tem um fim em si mesma, mas está a serviço da comunidade na qual esta inserida, assim, ela não pode se manter à margem de seu contexto social.

A partir dessas reflexões e mediante todo o processo de investigação aqui apresentado, bem como as concepções teóricas, voltadas ao diálogo, à comunicação e ao consenso, algumas questões nos acompanharam durante o desenvolvimento da pesquisa: Será que participação da comunidade nos processos de debates e decisões, nos contextos escolares, é realmente desejada, ou apenas é pensada como coadjuvante no acompanhamento do desenvolvimento das metas prescritas, e como fonte auxiliar de recursos? A participação permitida e direcionada pode trazer alguma forma de benefício, avanço ou nível de consciência para as pessoas que compõem a comunidade escolar? Para os alunos, a participação dos pais resulta em alguma alteração no cotidiano das relações de ensino-aprendizagem? Para os professores, essa participação traz alguma contribuição ou relevância social ao seu trabalho pedagógico, a partir da intensificação das interações com os familiares de seus alunos? Por que a participação não acontece (ou acontece tão pouco), mesmo sendo garantida nos textos legais?

Na escola transformada em Comunidade de Aprendizagem, onde realizamos nossos estudos, foi possível verificar, durante o convívio, durante o desenvolvimento da pesquisa e nas falas das pessoas entrevistadas, que a participação não é apenas possível, ela é necessária e imprescindível para o fortalecimento da escola, desde que a comunidade escolar manifeste, concretamente, o desejo e o interesse comum.

A participação é uma necessidade fundamental do ser humano. Por meio da participação, da discussão e do diálogo podemos construir uma sociedade democrática, mais justa e igualitária. E para que a participação seja possível, faz-se necessário que a escola abra caminhos para a conscientização da população através de práticas favoráveis ao desenvolvimento de uma consciência crítica e de atitudes participativas. Esse exercício se dá através da participação efetiva, ou seja, participando realmente nas decisões da escola não como mero espectador, mas podendo dialogar e argumentar sobre o que se quer e sobre o que é necessário, desejado e sonhado.

No entanto, é importante que a participação seja entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizada pela interação na convivência do cotidiano da gestão educacional, busca a superação das dificuldades e limitações. Para tanto, torna-se necessário a mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação das atitudes de acomodação, alienação, marginalidade, individualismo, fomentando a construção do espírito de equipe e de cooperação, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais adequadamente assumidos e entendidos por todos.

Nesse sentido é que atuam as escolas Comunidades de Aprendizagem, cujo objetivo maior é a transformação a partir da participação da comunidade escolar nos processos educacionais desenvolvidos na escola. Os espaços de poder e decisão podem ser compartilhados e humanizados. A apropriação desses espaços baseia-se na mobilização das pessoas da comunidade escolar com a finalidade de realizar uma ação coletiva e consciente.

Essa ação deve ser exercida num contexto de relações interdependentes, de inserção e de pertencimento. Para tanto a escola precisa ser concebida como parte integrante da comunidade na qual está inserida e, por sua vez, a comunidade precisa ver a escola como uma instituição, na qual pode participar e da qual deve e pode cuidar; um espaço onde os filhos são educados e cuidados, sendo que disso resulta um benefício para todos.

A escola, em seu papel fundamental de socializar conhecimentos, pertence a todos e todas, ao mesmo tempo em que necessita da participação e envolvimento de todos os atores sociais. Para formar cidadãos críticos, propositivos, democráticos, participativos, ela deve criar condições para a vivência desses princípios desde a infância. Em os segmentos da escola, todas as pessoas envolvidas na construção das condições favoráveis para o ensino e a aprendizagem são co-responsáveis pelo processo educativo. Para se efetivar a participação na escola é necessário que a comunicação seja ampla e fluente, baseada nos princípios da verdade, validade, justiça e sinceridade, buscando conjuntamente diferentes formas de mantê-la na perspectiva de construir relações de cooperação e solidariedade, que permita aos diferentes sujeitos envolvidos na comunidade escolar (pais, alunos, professores, gestores e demais profissionais) exercerem suas competências com autonomia, guardando as especificidades dos diferentes papéis.

A participação favorece a experiência coletiva ao efetivar a socialização das decisões e a divisão das responsabilidades. Constitui-se num elemento básico da integração social democrática. Participação e democracia têm assim, uma significação indissociável. Portanto, a liderança não pode pensar sozinha a escola. Para tanto, a gestão democrática da educação precisa estar vinculada à coordenação de atitudes, reflexões e decisões que propiciem realmente a participação, seja no planejamento e na elaboração de políticas educacionais; nas tomadas de decisões; na escolha do uso de recursos e prioridades de aquisição e investimentos; na execução das resoluções

colegiadas; nos períodos e processos de avaliação da escola visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem

O que aproxima os integrantes da comunidade escolar, em menor ou maior grau, são os interesses comuns que compartilham em torno do conhecimento, sejam pais, alunos, professores ou outros protagonistas. Esses devem ter a oportunidade de dizer o que querem para que sejam atendidas as suas necessidades, participando das decisões e projetos da escola, portanto, fazendo parte, sendo parte e tomando parte de tudo que diz respeito à educação e à instituição escolar. É no convívio, na troca de experiências e de conhecimentos que nos enriquecemos e aprendemos a respeitar os outros e as opiniões diferentes.

A escola, possibilitando a abertura para a participação de todos e todas, gera autonomia e propicia a descentralização política, tendo como resultado uma gestão eficaz, democrática e participativa.

Embora a sala de aula seja o principal espaço voltado para a troca sistemática de conhecimentos, no interior da escola existem outros lugares possíveis de desenvolver a aprendizagem. Os diferentes momentos da vida escolar devem ser permeados pelo estabelecimento de trocas que caracterizam as relações humanas: o encontro, a convivência, a socialização, a amizade, o carinho, o respeito, o diálogo, num clima de confiança e compreensão mútuas. No cotidiano escolar, a convivência entre escola e comunidade requer boa vontade e interesse das partes envolvidas na busca do efetivo exercício democrático de participação

Podemos dizer que as escolas Comunidades de Aprendizagem caminham nesta perspectiva, em especial a escola C.A. pesquisada. Com base nos sete princípios da aprendizagem dialógica, todos e todas têm o mesmo poder de decisão, optando por aquilo que é melhor para o grupo, num consenso a partir do diálogo igualitário, da reflexão e da auto-reflexão. Assim, conferimos que existem maneiras diversas para cada pessoa exercer a sua participação no cotidiano escolar. Sabe-se, porém, que o cotidiano escolar revela situações, que influenciam e interferem nos processos de participação e na maneira de adequar os trabalhos aos objetivos originados. Assim, mais estudos complementares são necessários para analisar os movimentos dessa realidade, pois, existem diversas formas de participação expressadas pela peculiaridade da prática exercida e pelos resultados dessa prática em diferentes contextos e graus de abrangência. Segundo Luck(2006) são identificados cinco formas de participação com diferentes intensidades de envolvimento e compromisso: (a) a participação como

presença; (b) como expressão verbal e discussão; (c) como representação política; (d) como tomada de decisão; (e) como engajamento.

Participação, portanto, é um princípio que deve permear todos os segmentos, espaços e momentos da vida escolar de acordo com os postulados democráticos. Nesse sentido, o papel dos gestores é de propiciar o desenvolvimento do espírito de equipe e o trabalho colaborativo fundamentais para promover a participação.

Concluindo, em relação ao objetivo proposto para a pesquisa - a participação da comunidade escolar na escola transformada em Comunidade de Aprendizagem - analisamos alguns elementos que caracterizamos como potencializadores da participação, ou seja, que se constituíram em fatores transformadores da realidade: considerando os professores, estes passaram a dar mais sentido à prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de um senso de responsabilidade quanto à sua formação pessoal e maior comprometimento e envolvimento em relação ao aprendizado dos alunos que passam a ter mais credibilidade em relação ao potencial e capacidade de aprendizagem. Quanto à sua autonomia, a escola passou a ser mais respeitada e considerada; novos valores passaram a fazer parte do cotidiano escolar, como a solidariedade, a amizade, a colaboração, o diálogo igualitário e outros, que aos poucos, vão se enraizando e, dessa forma, vão fortalecendo as relações entre as pessoas.

Os alunos passaram a respeitar mais os professores e seus colegas, envolveram-se mais nos estudos, passaram a ter maior segurança quanto ao desempenho escolar, tornando-se mais otimistas e mais solidários. Passaram a entender que participar é colaborar e ajudar em todos os sentidos (com a escola, com a professora, com a diretora, com a inspetora, com os colegas) e as participações tornaram-se espontâneas. A participação, para os estudantes, sem dúvida, é elemento transformador, uma vez que a escola tornou-se um espaço agradável, “espaço de alegria, vontade de aprender, de não ter preconceito e não xingar”. Percebemos que os alunos, por intermédio do discurso comunicativo, buscam o resgate de pretensões normativas e suas validações proporcionados pela mudança do clima da escola e no comportamento das pessoas.

Quanto ao voluntariado, a perspectiva de trabalho coletivo, proporcionado pela proposta CA, aos poucos, vai tomando forma, na medida em que as pessoas vão se convencendo de que é possível e importante o trabalho voluntário na escola. E isso, demanda mudanças de valores, disponibilidade, reorganização das condições, tempos e espaços para o favorecimento e o desenvolvimento desse trabalho. Inicialmente, houve resistências quanto ao voluntariado na escola. Atualmente, alguns professores, por

vezes, também atuam como voluntários na escola, o que ajuda na superação de uma certa relação assimétrica entre os próprios professores, entre as autoridades escolares e as pessoas da comunidade.

Quanto aos familiares, a escola passou a atender sem horário marcado. Os familiares dos alunos, em muitos casos, procuram a equipe de gestão diretamente, em muitas situações, na informalidade, sem intermediações hierárquicas. Passaram a ser bem recebidos e atendidos, e ao se sentirem “ouvidos” passaram a valorizar mais a escola e a cooperar com desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, percebe-se o fortalecimento do compromisso de competência de todos na tarefa principal da escola: educar, e educar bem, com qualidade.

A interação da escola com a família favorece a promoção do sucesso da aprendizagem. Quanto às diretoras, há um respeito por parte de todos, que foi conquistado e construído ao longo do tempo, estabelecendo um vínculo positivo com os professores, funcionários, alunos, familiares e com a comunidade do entorno, nos momentos de participação, seja no cotidiano, seja nas reuniões dos colegiados da escola, que dá força e autoridade frente às instâncias superiores.

Em relação aos principais obstáculos encontrados que impedem a participação, caracterizados como dimensão exclusora, segundo os dados analisados, podemos citar a pouca participação da comunidade, principalmente nos processos de tomadas de decisões, desenvolvidos nos colegiados. Apesar dos convites e apesar das solicitações que são constantemente realizadas, o interesse é considerado como muito pequeno.

A pouca participação, à luz da teoria da ação comunicativa, é caracterizada por Pinto (1996) como uma omissão em assumir o papel de cidadão, onde o medo de se expor e de participar, não pode ser entendido como um fruto da falta de vontade, mas uma consequência de um processo mais amplo de colonização do mundo da vida, tanto ao nível da reprodução material, onde o dinheiro e o poder podem ser considerados, como no nível da reprodução das estruturas simbólicas, considerando o fator cultural, social e pessoal. A formalidade que caracteriza a participação nos colegiados escolares também inibe a participação: a representação formal, as eleições de representantes (no caso do Conselho de Escola), as elaborações de atas e documentos. Outro fator indicado como obstáculo à participação foi a falta de atividades atraentes na escola para os familiares e para a comunidade. Por conta disso, a escola passou a organizar cursos diversos com o intuito de atrair os familiares, o que, na verdade, favorece bem mais uma

participação informal, focada num interesse específico, dificultando o fortalecimento dos colegiados nas escolas.

O baixo nível de participação da comunidade na escola ainda não garante o bom funcionamento de algumas atividades da proposta C.A. (Grupo Interativo, Biblioteca Tutorada, Tertúlia Literária etc.) Os obstáculos também estão relacionados ao tempo disponível, à falta de flexibilidade de horários das reuniões e à necessidade de um fluxo maior comunicação entre familiares e escola para o desenvolvimento do clima de parceria e co-responsabilidade.

Entretanto, não podemos afirmar que os familiares não participam efetivamente da escola, devido à concepção que eles têm de participação, apontadas a partir dos dados quantitativos (questionário). Na visão dos familiares, participar é comparecer às reuniões. Mas as conversas revelaram que participar é muito mais. A participação dos familiares está relacionada com o fazer parte da vida do seu filho na escola. Assim, mesmo não tendo a disponibilidade de ir às reuniões, acreditam que podem participar de outras formas: mandando sugestão por bilhetes, acompanhando as tarefas dos filhos em casa, colaborando com a escola no cumprimento dos horários. A lógica de argumentação moral recai sobre suas próprias vidas enquanto expressões valorativas e de experiências subjetivas, a participação na vida escolar se revela como algo muito importante por parte dos familiares.

Nota-se um avanço bastante gradual e moderado em termos da autonomia da escola para gerir-se enquanto uma Comunidade de Aprendizagem. A consolidação do grupo de professores e da equipe gestora (diretora, assistente de diretora e coordenadoras pedagógicas) na condução das atividades que caracterizam a escola como uma Comunidade de Aprendizagem ainda é muito lenta, demanda esforço de gestão e comprometimento, e passa inclusive por um processo de auto-convencimento das pessoas (o que não deixa de ser é algo positivo, como salientamos anteriormente).

A transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem aconteceu com a anuência da Secretaria Municipal de Educação, que inclusive determinou uma pessoa de referência na equipe da secretaria para acompanhar o desenvolvimento da proposta na escola. Isso permitiu uma maior divulgação e valorização da proposta C.A. no sistema municipal de ensino. No entanto, ainda falta uma ação política mais efetiva de apoio, razão pela qual a escola ainda se sente fragilizada, apesar do seu reconhecimento, por parte administração, demonstrando uma compreensão da sua identidade e valorizando o trabalho diferenciado ali desenvolvido.

Os procedimentos de atribuição de aulas realizados anualmente, também destacados nas entrevistas, se constituem num mecanismo dificultador, uma vez que produz uma rotatividade grande dos professores nas escolas - o que demonstra a falta de articulação entre escola e sistema - prejudicando o desenvolvimento da proposta C. A. na escola, pois como o tempo é minimizado para formação de novos professores dentro dos princípios de Comunidade de Aprendizagem, demanda maior empenho e mais dedicação e investimento por parte dos profissionais da escola envolvidos na proposta, no sentido de favorecer o desenvolvimento de nova sensibilização para a adesão dos que chegam à escola visando a continuidade da proposta.

A escola exige novas posturas, novas responsabilidades de todos aqueles que nela intervém e querem contribuir para uma melhoria no processo educativo. O desenvolvimento de uma prática efetivamente participativa só acontecerá com a mudança de paradigma, que pela qual se adota uma visão globalizadora da realidade em vez do olhar fragmentado e dicotomizado. Essa ótica precisa ser construída, aprendida e vivenciada. É preciso considerar que a realidade pode e deve ser melhorada com a participação e a colaboração dos envolvidos num clima de parceria, através de ações conscientes que envolvam o dialogicidade e a interação, possibilitando a definição de normas e metas coletivas consolidadas em documentos que norteiem a atuação e a responsabilidade de cada um no espaço escolar. A participação, assim, não é um fim e sim um meio, tendo em vista de que ela não é importante por si mesma, Isto é, a participação pela participação, mas, sim, pelos resultados que ela propicia e pelo desenvolvimento da rede de relações em vários âmbitos, que reforça o trabalho educacional e promove a vivência democrática. Implica, segundo Lück (2006), criar uma cultura organizacional de troca e reciprocidade, supõe o compartilhamento de responsabilidades, o compromisso, o envolvimento, a presença nas ações, o entusiasmo, a querência. Implica na promoção de um ambiente menos competitivo e burocratizado, menos hierarquizado e autocrático, que considere realmente a participação de todos aqueles que fazem a educação na escola.

Finalizando, chegamos à conclusão que, para a participação da comunidade na vida da escola ser possível e realmente efetiva, faz-se necessário que a escola abra caminhos para a conscientização e favoreça o envolvimento de todos e todas que, direta ou indiretamente, são responsáveis pelo processo educativo através de práticas favoráveis ao desenvolvimento de uma consciência crítica, colaborativa e de atitudes participativas e democráticas. Para isso, torna-se necessário o estabelecimento de

estratégias e ações que não podem depender exclusivamente do voluntarismo bem-intencionado do diretor ou demais pessoas que atuam nas escolas. Mas, sobretudo, do desenvolvimento e respaldo de uma política pública de incentivo à participação que considere o contexto político, social, econômico, ideológico e cultural da comunidade em que a escola está inserida e que conceda a sustentação para a construção de um ambiente escolar estimulador da convivência democrática e participativa, porque ela não ocorre espontaneamente, sem intencionalidade e sem ações propositivas e permanentes. E isto, sem dúvida, consiste num objeto de uma outra reflexão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BRAGA, F. M. **Comunidades de aprendizagem**: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade de ensino. (Tese de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar/São Carlos, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação**, Brasília, Lei de nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional da Educação**, Brasília, Lei de nº 10.127, de 09 de janeiro de 2001.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, Lei de nº 8.069, de 1990.

_____. -. **Diretrizes Nacionais Do Programa Escola De Gestores Da Educação** - Disponível em: <http://www.escoladegestores.mec.gov.br/> - *texto em pdf* - Acessado em 08 de dezembro de 2009.

COLL, C. Programa de videoconferências da Rede do Saber. Palestra realizada no dia 28 de agosto de 2003.- **Comunidades de Aprendizagem e Educação Escolar**. Disponível em: <HTTP://www.crmariocovas.sp.gov.br> . Acesso em: 29 de Junho de 2010.

CONTI, C.; LUIZ, M. C. **O papel dos conselhos de escola no sistema municipal de ensino**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, **Anais da ANPED**, 2007.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; 1991.

CURY, C. R. J. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DELORS, J. (org.) – **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed., São Paulo, Cortez/MEC/UNESCO, 2006.

FERNANDES, A. V. M. **Entre o texto e o contexto** . Araraquara/SP: Cultura Acadêmica, 1999.

FERRADA, Dona. **Currículo crítico comunicativo**. Barcelona: El Roure, 2001.

FERREIRA, N. S. C. **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoria Sociológica Contemporânea**. Barcelona: Editora Paidós, 2003.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 8ª Ed., São Paulo: Olho d'água, 2001.

_____, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

_____, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

_____, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____, P. **Professora sim, tia não**, São Paulo: Olho d'água 1995.

_____, P. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, P. **A Importância do ato de ler**, São Paulo, Cortez Editora, 1998.

GABASSA, V. **Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire** – (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar/São Carlos, 2007.

GENTILINI, J. A. Comunicação, cultura e gestão educacional. **Caderno CEDES**. 2001, vol.21, n. 54. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 22/06/2010. pp. 41-53.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2ªed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____, J. **Teoria de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 1987b.

_____, J. **Teoria de la acción comunicativa II - Crítica de la razón funcionalista**. Madri: Taurus, 1987c.

_____, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições, 1987a.

LÜCK, H.; **A gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MELLO, R. R. ; BENTO, P. E. G. ; MARINI, F. ; RODRIGUES, E. S. P. **Comunidades de Aprendizagem**. In: CORRÊA, E.J.; CUNHA, E.S.M. e

CARVALHO, A.M. (Orgs.). **(Re)conhecer diferenças, construir resultados**. Brasília:UNESCO, 2004.

_____, R. R. **Comunidades de Aprendizagem: contribuição para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana**. Relatório de pesquisa: Pós-doutorado junto ao Centro de Investigação Social e Educativa (CREA). Barcelona/Espanha. FAPESP, 2002.

_____, R. R. **Comunidades de Aprendizagem: Democratizando relações entre escola e comunidade**. São Paulo: ANPED, 26ª reunião anual. GT: Movimentos Sociais, 2003. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/roselirodriguesdemello.rtf/> - *texto em pdf* - Acessado em 18 de março de 2008.

PARO, V. H. **“Gestão democrática da escola pública”**. São Paulo: Ática, 1997.

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

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Cortez: Autores associados, 2008.

_____, D. **Política e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados,1987.

SILVA, A.L.C. **Relatório Científico da Bolsa de Iniciação Científica**. UFSCAR: São Carlos, Dezembro/2009. Processo de número 2008/51450-8.

TEIXEIRA, A. S. **A escola brasileira e a estabilidade social**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 28: 3-29, 1957.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia e outros escritos**. In. Os pensadores. São Paulo,1974.

APENDICE

Roteiro para as entrevistas em profundidade com a diretora e assistente de diretora

Questões iniciais:

- 1) Qual a sua experiência na área da educação e quanto tempo esta atuando na gestão da escola transformada em “Comunidade de Aprendizagem”?
- 2) E como é administrar uma escola transformada em “Comunidade de Aprendizagem”, levando-se em conta a proposta C.A., a estrutura educacional, as políticas educacionais adotadas no município etc.? Isto é, considerando-se a unidade escolar como parte de um sistema de ensino, quais vantagens e obstáculos?

Questões envolvendo o tema: Participação da comunidade escolar:

- 3) Como a proposta C.A. tem afetado a participação, o envolvimento da comunidade escolar e da comunidade do entorno na vida da escola?
- 4) Quais as ações da proposta C.A. que mais facilitam essa participação, esse envolvimento?
- 5) Quais os principais obstáculos a serem superados para melhorar participação?
- 6) Qual ação, você proporia, para superar esses obstáculos ?

Questões envolvendo o tema Convívio na Diversidade:

- 7) De que forma a proposta C.A. afetou os padrões de convivência na escola ?
- 8) Quais os fatores que mais contribuem para uma melhor convivência?
- 9) Quais os principais obstáculos a enfrentar?
- 10) Quais as ações prioritárias e mais emergenciais, com relação a esse tema, na sua opinião?