



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DIÁLOGO NA PROPOSTA DO MINISTÉRIO  
PÚBLICO PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS**

**ALESSANDRO GOMES**

**Presidente Prudente – SP**

**2016**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DIÁLOGO NA PROPOSTA DO MINISTÉRIO  
PÚBLICO PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS**

**ALESSANDRO GOMES**

Dissertação apresentada à Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientador:  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

**Presidente Prudente – SP**

**2016**

370  
G633g

Gomes, Alessandro

A gestão democrática e o diálogo na proposta do Ministério Público para a mediação de conflitos nas escolas / Alessandro Gomes. – Presidente Prudente, 2016.

112 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2016.

Bibliografia.

Orientador: Marcos Vinicius Francisco

1. Gestão Escolar Democrática. 2. Diálogo. 3. Mediação de Conflitos nas Escolas. I. Título.

**ALESSANDRO GOMES**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DIÁLOGO NA PROPOSTA DO MINISTÉRIO PÚBLICO PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada à Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Presidente Prudente, 30 de março de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco)  
Universidade do Oeste Paulista -Unoeste  
Presidente Prudente – SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andreia Nunes Militão  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS  
Dourados - MS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Érika Porceli Alaniz  
Universidade do Oeste Paulista -Unoeste  
Presidente Prudente – SP

# DEDICATÓRIA

Este trabalho de pesquisa é dedicado a todos aqueles que um dia me ensinaram que nada era impossível;

Aos meus pais;

Silvio Gomes e Ana Martha Gomes (*in memoriam*)

Aos meus irmãos;

Rosana, Marcelo e Izabel

Aos meus amigos;

Raridades da pós-modernidade

E, principalmente minha esposa e filho;

Monica e Arthur, razões de minhas lutas!

“Nenhum dever é mais importante do que a

gratidão”



Cícero

# AGRADECIMENTOS

Este trabalho de pesquisa não teria acontecido, não fossem as importantes intervenções que aqui procuro eternizar:

Ao SENAC São Paulo, entidade que me fez enxergar e viver a Educação no sentido lato de sua expressão; mudando vidas! Obrigado.

Aos amigos Passamai, Cássia, Cristianez, Guilhermez, Takashi e Thais pelo incentivo, auxílio, paciência e convivência sempre instigantes e produtivas. Aqui, vale um agradecimento especial à gerente do SENAC Marília, Rita e Cássia Holanda, pelo estímulo que faltava.

Aos que mostraram as portas de um mundo complexo, intrigante e extremamente desafiador, que é a escola, pelo qual me fizeram andar:

Professora Leda Bonini, do meu pré-primário no Lar das Crianças;

Professor Maximiliano Martin Vicente; na Faculdade Unesp Bauru;

Professor Antonio Adami, na Pós-graduação da Casper Líbzo;

Professora Dayse Shimizu, a Professora;

Professor Genivaldo Santos, do Mestrado, Unoeste.

Professor Marcos Vinicius Francisco, pela Missão da orientação do Mestrado, Unoeste.

Professoras Andrêzia Nunes Militão e Érika Porcelli Alaniz pelas intensas contribuições nas bancas de Qualificação e Defesa.

Com suas licenças, saibam que o que segue traz um pouco do muito que cada um de vocês souberam ensinar!



“Dizer a última palavra  
sobre o assunto  
é menosprezar a potencialidade  
do assunto”

Carlos Drummond de Andrade



## RESUMO

### **A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DIÁLOGO NA PROPOSTA DO MINISTÉRIO PÚBLICO PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS**

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa - Instituição Educacional: Organização e Gestão, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, de Presidente Prudente. Analisou-se a concepção de gestão democrática e do diálogo presentes na proposta do Ministério Público para a mediação de conflitos nas escolas. A presente pesquisa é de natureza qualitativa, sendo que se assumiu a análise documental como procedimento metodológico. As análises tomaram como referencial o documento Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores, instrumento suscitado pelo Conselho Nacional do Ministério Público, órgão externo à escola. Deste documento parte também um exame em torno da eficácia do Guia e do diálogo apregoado por ele nas ações inerentes da escola, como o combate à violência e o fomento da gestão escolar democrática. Os principais resultados apontam que a ausência do diálogo é mais do que histórica e perpassa por premissas ideológicas, políticas e econômicas que referenciam os caminhos que a escola deve seguir, constituindo uma trajetória que reflete na autonomia, na formação crítica e reflexiva do sujeito, impactando, por consequência, toda a sociedade. Soma-se a isso uma carga de funções e de responsabilidades que são atribuídas à escola no processo de reconstrução da sociedade e que conferem à escola os principais encargos, o acúmulo de trabalhos e compromissos que deveriam ser executados por entes como o Estado e a Sociedade. Assim, propor gestão democrática e assumir o papel de gestor nesse contexto são feitos que vão muito mais para além da arte de dialogar, envolve a desconstrução urgente de paradigmas ainda impregnados em nossa realidade.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar Democrática; Diálogo; Mediação de Conflitos nas Escolas.

## ABSTRACT

### DEMOCRATIC MANAGEMENT AND DIALOGUE ON THE PROPOSAL OF THE PROSECUTOR FOR SCHOOL CONFLICT MEDIATION

This research is linked to the Research Line - Educational Institution: Organization and Management, Master's Program in Education of the Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE of Presidente Prudente, Brazil. It analyzed the concept of democratic management and the present dialogue on proposal of the prosecution for conflict mediation in schools. This research is qualitative in nature, and it was assumed the documentary analysis as a methodological procedure. These analyzes take as a reference Dialogue and Conflict Mediation in Schools: the Practical Guide for Educators, instrument raised by the National Council of the Public Ministry, external body to school. This document also part of an examination around the vaunted efficiency of the Guide and dialogue for him in school inherent actions, such as the fight against violence and the promotion of democratic school management. The main results show that the absence of dialogue is more than historical and permeates ideological, political and economic assumptions that reference the ways that schools must follow, and is a trend that reflects the autonomy, critical and reflective subject formation, impacting therefore, the whole society. Added to this a load of functions and responsibilities that are assigned to the school in the process of reconstruction of society and giving the school the main charges, the accumulation of work and commitments that should be performed by entities such as the State and Society. So propose democratic management and assume the role of manager in this context are made that go far beyond the art of dialogue involves the urgent deconstruction of paradigms still impregnated in our reality.

**Keywords:** Democratic School Management; Dialogue; Conflict Mediation in Schools.

## LISTA DE SIGLAS

BM	- Banco Mundial
CEPAL	- Comissão para a América Latina e o Caribe
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNMP	- Conselho Nacional do Ministério Público
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENASP	- Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EPU	- Educação Primária Universal
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	- Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOESTE	- Universidade do Oeste Paulista

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Dicas, segundo o CNMP, para a construção de um “bom diálogo”.....	31
QUADRO 2 - Síntese do documento Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores.....	68

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>ABRINDO A RODA DE CONVERSA: INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1	A razão de conversar sobre o Diálogo na gestão escolar .....	17
1.2	Autores convidados para a roda de conversa.....	21
1.3	Disposição da Roda de Conversa: aspectos metodológicos.....	23
<b>2</b>	<b>ADENDO PARA COMPREENSÃO DO DIÁLOGO .....</b>	<b>26</b>
2.1	O Diálogo como instrumento de Transformação .....	33
2.2	O Diálogo em Paulo Freire e as vozes que devem ser ouvidas.....	36
<b>3</b>	<b>A ESCOLA, ESPAÇO COMPLEXO E A GESTÃO ESCOLAR .....</b>	<b>42</b>
3.1	Gestão Escolar Democrática: alguns apontamentos necessários.....	44
3.2	Os Desafios da Gestão Escolar nos dias atuais .....	53
<b>4</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE O DIÁLOGO, SUA PRÁTICA E DIMENSÕES .....</b>	<b>58</b>
4.1	O documento Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores.....	64
4.2	A gestão democrática e seus impactos no Projeto Político Pedagógico e no Conselho Participativo frente à violência escolar; um olhar na perspectiva do Guia.....	70
4.3	O Guia e o fortalecimento das relações interpessoais como forma de .....combate às manifestações violentas e conflitivas: a necessidade de expansão do diálogo .....	84
4.4	A importância do diálogo para a gestão democrática.....	94
<b>5</b>	<b>ESTENDENDO A CONVERSA: NOVAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>

*“O que me faz esperançoso  
não é a certeza do achado,  
mas mover-me na busca...”*

Paulo Freire



## 1 ABRINDO A RODA DE CONVERSA: INTRODUÇÃO

Próximo de completar uma década e meia trabalhando em diversas funções do setor educacional, pude, para meu espanto, constatar, por inúmeras vezes, na prática, as implicações que, tanto a presença quanto a ausência do diálogo nas interações sociais, acabam por promoverem. As ações que resultam quando há a presença do diálogo e aquilo que se processa quando não há essa prática dialógica acabam impactando direta ou indiretamente na qualidade das relações e, principalmente, na forma como se desenvolvem os trabalhos que fazem parte de um complexo processo que é a prática da educação.

Aqui é importante destacar que o diálogo que nesse instante se foca é o diálogo que vai além das abreviadas trocas de palavras de corredores e nos apressados cafezinhos, quase sempre excitados pela obrigatoriedade social de se manter uma breve e mínima formalidade cultural. O diálogo, ao qual essa reflexão se refere, não se sustenta numa brevidade construída na superficialidade das relações, mas carece de um sabor mais doce e profundo do que o do simples cafezinho e exige maior solidez do que o laconismo dos encontros corriqueiros dos corredores impacientes de nosso dia a dia. Trata-se, portanto, do diálogo que vai além dos olhos, penetra a alma, se dá, em maior parte, por conta da abertura completa e despida dos ouvidos. É o diálogo do respeito, da aproximação, do entendimento de que as relações interpessoais se processam em camadas mais profundas, naquelas através das quais são perceptíveis as angústias, os sonhos, os medos, os desejos e, principalmente, as necessidades. É, portanto, o diálogo da troca, onde emissor e receptor, na mesma sintonia, dissipam todo e qualquer ruído do processo comunicacional em busca das respostas para as mesmas inquietações.

Este, portanto, é o diálogo que muitas vezes senti ausente; ora nas salas de aulas, abandonando as imbrincadas relações entre alunos e professores, esquivando-se das possíveis compreensões de cada individualidade, abafando vozes que clamavam por ouvidos, anulando sonhos e possibilidades da efetivação de uma das mais nobres premissas da educação: a capacidade de aprendizado e de transformação conjunta que, por consequência, conduz o ser humano ao que, Paulo

Freire (1987) denominava de “processo de humanização das pessoas”, prática que se efetiva através do diálogo.

Em alguns momentos, em ações administrativas e de relacionamentos interpessoais, principalmente, a ausência do diálogo e o distanciamento da possibilidade de humanização do homem se fizeram notar fora das salas de aulas, ainda, porém, no seio da escola, nas relações interpessoais dos agentes a serviço da educação. Ao entender a educação como uma ação dialética, também motivado pelos ideais de Paulo Freire, na luta pela superação da sociedade de classes, não é possível concebê-la sem a presença do compromisso entre os homens, sem a humildade, o senso crítico e o amor, atributos que não se processam senão, através do diálogo.

Em outros momentos, principalmente nos encontros dentro de salas de aulas, entre alunos e professores, enfim, a ausência do diálogo trouxe angústias ainda mais arrepiantes, uma vez que, por conta das práticas de gestão é que se revelam, muitas vezes, sentidos e valores que a escola atribui ao produto de sua missão que é a educação. A gestão meramente tecnicista, fria, baseada em dados, gráficos e números que se voltam quase que exclusivamente para a gestão financeira e os interesses da sociedade capitalista e despreza o humano das relações, sustando todo e qualquer canal de diálogo é, no entender desse autor, aquilo que se chama de ante educacional.

São, portanto, algumas das inquietações que trazem a motivação para uma reflexão mais aprofundada sobre o diálogo nas relações interpessoais na instituição educacional, agora agravado por um modelo de interação social que se processa através de artefatos e mecanismos digitais de comunicação. Há, cada vez mais, um enclausurar-se, uma individualização do sujeito que se fecha em torno de si mesmo ou de suas recriadas aldeias e comunidades de iguais que apresenta uma dualidade inquietante: destinam-se às interações sociais, entretanto, suprimem cada vez mais a importância do olhar, do pertencimento, da doação, do compromisso e da prática da interação. Há, aqui, um desafio que passa, obrigatoriamente, pela democratização do acesso à tecnologia e inclusão digital, mas não se minimiza a necessidade de avivar a prática do diálogo, como possibilidade dos sujeitos se encontrarem, por meio de ações pautadas pelo respeito.

É com essa premissa que a reflexão ora proposta se inicia. A pesquisa, portanto, parte de uma discussão teórica e passa por uma análise de um



instrumento que sinaliza para ações práticas que perpassam temas como o diálogo, a gestão escolar democrática, a resolução de conflitos e outras questões pertinentes. A análise focará no documento Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores, como uma forma de compreender aspectos da campanha Conte até 10 nas escolas. Trata-se de um documento de iniciativa do Ministério Público, originado no ano de 2014, por meio do Conselho Nacional de Justiça e de Segurança Pública. Tal documento foi proposto sobre a prerrogativa de que era preciso pensar ações por conta dos alarmantes índices de violência e vitimização dos alunos do Ensino Médio.

Aqui, compreende-se a violência praticada no contexto escolar como uma das consequências da ausência do diálogo, principalmente na escola, entendida como local de complexas relações sociais, políticas e culturais, o que, por consequência, alcança os mecanismos e os modelos/ concepções de gestão escolar. Assim, tendo esse documento como referência, assumiu-se a seguinte problemática de pesquisa: O diálogo anunciado nessa proposta contribui para a gestão democrática? Em caso positivo, como se dá essa contribuição e qual é o alcance que ela proporciona?

Diante dessas iniciais indagações, admitiu-se como objetivo central da pesquisa, primeiramente, uma análise sobre a concepção do que é a gestão democrática e o que é o diálogo que estão presentes na proposta do Ministério Público para a mediação de conflitos nas escolas. Esse percurso ainda contempla, nas etapas iniciais, uma parada para discorrer sobre as razões de pensar o diálogo na gestão escolar; um esclarecimento oportuno sobre os autores que participam com suas contribuições para a análise e reflexões sobre o diálogo como instrumento de transformação, acrescidos pelos referenciais teóricos que devem ser ouvidos na conversa sem, contudo, dilatar a expectativa de esgotamento dos temas e referências.

Ao sugerir ações para educadores no combate à violência no seio escolar, o Guia Prático para Educadores instigou à busca por algumas respostas para questões como, por exemplo, qual a conceituação do que é o diálogo e a sua importância no processo de reconhecimento e de pertencimento do indivíduo? Também, instiga questionar qual a importância do diálogo na construção dessa noção de pertencimento e de reconhecimento do sujeito no processo de gestão escolar? No mesmo viés, corrobora a investigar como o diálogo entre a sociedade, a

esfera pública, a política e a escola se materializa na atualidade, vista da perspectiva do Guia Prático para Educadores, objeto de análise nesta dissertação.

Após a apresentação da Introdução desta dissertação, na qual o autor aponta a motivação pessoal para a escolha e estudo do tema apresentado, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos da investigação. Acrescentam-se, ainda, outros três tópicos, sendo que no primeiro apresentam-se algumas justificativas sobre a necessidade de se contemplar o diálogo como expressão da concepção defendida de gestão escolar, o referencial assumido, bem como os aspectos metodológicos da pesquisa.

No segundo capítulo “Adendo para a compreensão do diálogo”, apresentam-se as principais conceituações sobre o diálogo e as suas implicações, na visão de vários autores, tais como Paulo Freire que defendia o diálogo como fundamental no processo de transformação e valorização dos indivíduos; além de autores como Cury, Paro, Libâneo, Ferreira e Veiga, que abordam o diálogo e a dimensão ética como vozes que também devem ser ouvidas no processo de gestão escolar.

No terceiro capítulo discorre-se sobre a escola e a gestão escolar, iniciando com uma ponderação em torno da instituição educativa, como um espaço complexo no qual se processam múltiplas relações interpessoais, tendo por foco a diversidade de indivíduos que compõe a escola. Este capítulo também assume a gestão escolar como um princípio educacional, ou seja, como um modelo de gestão.

Na sequência, no quarto capítulo, “Reflexões sobre o diálogo, sua prática e dimensões”, emprega-se uma análise crítica do Guia Prático para Educadores, lançado em 2014 pelo Ministério Público, por meio do Conselho Nacional de Justiça e de Segurança Pública. Essa análise visou, ainda, à aferição de quais são os diálogos propostos nesse documento? Quais são as efetivas contribuições dos diálogos presentes no documento para o aprofundamento da gestão democrática? E se as contribuições são mais favoráveis à estruturação do poder ou ao fortalecimento da democratização? Destaca-se aqui que a escolha desse instrumento de pesquisa deu-se de forma oportuna, uma vez que se trata de documento construído “fora” da escola, por membros do Ministério Público e, não de fato construído por um integrante específico dos órgãos relacionados à política educacional brasileira.

Para colocar uma breve pausa na conversa, no quinto capítulo: “Estendendo a conversa: novas considerações” apresentam-se os principais aspectos evidenciados nesta investigação. Assim, distante de conferir a essas páginas uma pretensão acentuada quanto às suas metas, mais do que propor uma análise crítica sobre o Guia, perpassou também a expectativa de que, dessa jornada pela busca de compreensões em torno do diálogo e da gestão escolar, vozes que inicialmente estariam caladas possam a partir de aqui emergir.

### 1.1 A razão de conversar sobre o Diálogo na gestão escolar

Uma boa conversa pode promover significativas mudanças na forma com que as pessoas pensam. A conversa, aqui entendida como o **diálogo**, será o foco deste trabalho que, por sua vez, estará voltado especificamente para os complexos relacionamentos interpessoais que acontecem no processo de **gestão escolar**. Porém, é necessário apontar que o diálogo que aqui será estudado é o diálogo constituído a partir dos contatos que se processam em esferas mais profundas que as das superficialidades das relações interpessoais; o diálogo que traz consigo o caráter problematizador, busca embasamento no conhecimento científico e em suas diferentes manifestações: filosófica, histórica e artística que geram reflexões e que permitam aos interlocutores promoverem a resolução de problemas e a construir cenários e soluções com vistas à beneficiar a comunidade envolvida na instituição educativa. Aqui, por diálogo, entende-se também as falas e as conversas agregadoras, que valorizam os sujeitos envolvidos, diferentemente daquilo que se apregoa, por exemplo, como discurso competente.<sup>1</sup>

Há que se observar, no entanto, que entre discurso e diálogo existem diferenças, as quais necessitam de pontuais esclarecimentos. Enquanto Mariotti (2001), por sua vez, discute que o diálogo é aberto, se constitui numa reflexão

---

<sup>1</sup> Conceito discutido por Chauí (2007) no livro: “Cultura e Democracia: O Discurso Competente e Outras Falas”. *Para a autora, “discurso competente” é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado, simplesmente, porque aquele que o profere perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem. Além disso, ao ser empregado como “competente” por quem o dispara, automaticamente subjuga como “incompetente” quem acata ao discurso proferido, numa clara demonstração de dominação de classes e interesses.*

conjunta e observação cooperativa da experiência, permitindo que as pessoas pensem juntas e compartilhem os dados que surgem dessa interação sem procurar analisá-los ou julgá-los de imediato. Num outro olhar, Foucault (1999) explica que a produção do discurso é controlada, organizada e redistribuída intencionalmente. Para Barthes (1989), discurso pode ser científico, quando puramente denotativo. Contudo, para ele, todo discurso está atrelado ao poder, todo discurso, logo, é ideológico, ou seja, não é neutro, revela a materialidade presente nas relações sociais.

Ao entender o discurso e para falar da complexidade do diálogo na gestão escolar, a análise inclui a verificação das articulações que o diálogo constrói com as relações de poder e relações hierárquicas e democráticas que se tomam na escola. O itinerário que aqui se pretende construir também passa por um olhar que se debruça na necessidade da construção e da permanência da cultura do diálogo entre estudantes, professores, gestores, comunidade e demais órgãos pertencentes à realidade da escola.

A fim de buscar respostas para as dúvidas iniciais, a jornada que ora se inicia passa também por um olhar acerca da existência ou não de uma gestão democrática promotora de diálogo.

A tentativa de verificar esse recorte do diálogo entre, primeiramente alunos e professores, nessas práxis discursivas, como explica Veiga (2002), assentam-se na defesa de um processo de ensino e aprendizagem por meio do qual alunos e professores estejam sintonizados face a face, ouvido a ouvido. Dinâmica essa que será estendida para a comunidade.

Frisa-se que no âmbito do discurso governamental, a ação capaz de mobilizar todos os recursos envolvidos com a educação foi assumida fortemente após a Conferência Mundial “Educação Para Todos”, e reforçada em propostas estrategicamente discutidas em documentos produzidos em conferências e fóruns mundiais. Destacam-se a Declaração de Jomtien<sup>2</sup>, realizada em 1990, a Declaração de Nova Delhi, em 1993 e o Marco de Ação de Dakar, promovida no ano de 2000.

---

<sup>2</sup> A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela Unesco, reuniu cerca de 1500 participantes, entre eles os delegados de 150 países incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais. Além de contar com representantes de organismos inter-governamentais e não-governamentais que examinaram em 48 mesas-redondas e em sessão plenária alguns aspectos sobre a educação. Os textos dos documentos foram revisados e aprovados na sessão plenária de encerramento da Conferência em 9 de março de 1990. Esses documentos compõem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, publicados pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância – em maio de 1991.

A Conferência de Jomtien (1990) inaugurou a era da chamada Educação Para Todos e, colocando que, em seus termos, “a educação deve estar universalmente disponível”. A Declaração de Nova Delhi, em 1993 reforçou tal princípio, reiterando, em sua carta de intenções, que “[...] com zelo e determinação [serão atingidas] as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos”. Finalmente, o Marco de Ação de Dakar, em 2000 consignou: “Nós, participantes da Cúpula Mundial de Educação, nos comprometemos a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade”.

A teoria e o discurso governamental dos países signatários desses acordos apregoam um cenário favorável, entretanto, na prática, as contradições desvelam um mundo mais complexo. Ao analisarem as relações entre educação e capital, Rabelo, Segundo e Gimenez (2009), por exemplo, explicitam interesses nas formulações das políticas educacionais com a seguinte sintetização, de que o:

Projeto de Educação Para Todos: o eixo da reforma educacional dos anos 1990 está atrelado à reforma do Estado, que, por sua vez, articula-se à dinâmica e à crise do capitalismo na última metade do século XX. Mediante esse contexto, os instrumentos internacionais de educação, a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional e de sua auto solução: a educação se redimiria a si própria, solidarizando, de resto, a própria sociedade. Por fim, a crise educacional é entendida como uma defasagem entre as exigências do sistema produtivo globalizado e as possibilidades do sistema educacional, defasagem essa a ser sanada com base na vontade política, na cooperação e na parceria. (RABELO; SEGUNDO; GIMENEZ, 2009, p 5).

Sem desconsiderar o cunho capitalista e neoliberal que impulsiona os interesses tratados nestes três grandes eventos e que exerceram e ainda exercem grandes influências para a educação mundial, adotaremos nas análises que aqui se desenrolarão os juízos que coadunam com os princípios de que a educação deve ser vista como mobilizadora e transformadora do ponto de vista universal.

O olhar, mesmo que breve e ligeiro para o modo como a reforma da política educacional brasileira está em consonância com as propostas firmadas na Conferência de Jomtien é pertinente, uma vez que a sugestão do Conselho Nacional do Ministério Público, ao lançar o documento Diálogo e Mediação de Conflitos na Escola: Guia Prático para Educadores, levou em consideração algumas de suas premissas, constantes no relatório de sugestões e recomendações da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a partir da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors,

denominada de agenda para políticas públicas na área da educação em todo o mundo.

O Relatório defende o arranjo da educação com base em quatro princípios (os pilares do conhecimento), os quais interagem e são interdependentes, focados num conceito amplo de educação, contemplando o ser humano em sua totalidade e em suas relações sociais. No documento, esses pilares estão qualificados da seguinte forma: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. “A educação é concebida numa visão integral, que vai além dos limites da sala de aula e extrapola o processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, numa via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (CNMP, 2014, p 11).

É oportuno assinalar que a perspectiva neoliberal vem ganhando cada vez mais fôlego, aspectos esses que serão problematizados mais adiante. Porquanto, frisa-se que o documento do Conselho Nacional do Ministério Público reconhece a educação a cargo do Estado, porém, acrescenta que, posteriormente a essa Conferência, a educação passou a ser concebida como “responsabilidade da comunidade e da família através das relações de parcerias entre governo e iniciativa privada”. Assim, esse discurso estaria, “em conformidade com o sétimo artigo da Declaração de Jomtien”, como Estado, em contrapartida, ficando responsável por apurar apenas os resultados (CNMP, 2014, p. 11).

Quanto a essas transformações, é importante compreender elas que não se dão de forma isolada, afetam também estudantes e professores, já que estes são parte integrante da sociedade. Essas ponderações são necessárias já que num modelo de gestão escolar democrática, entende-se a escola como uma organização social, cultural e humana, onde todos os sujeitos tenham funções e vozes; diferentemente de uma perspectiva neoliberal que apenas responsabiliza os indivíduos por seus insucessos e dificuldades nas diferentes esferas da vida.

De acordo com o Dicionário do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), “os gestores escolares são todos aqueles envolvidos com os objetivos de melhoria da qualidade da educação básica” (DUARTE; VIEIRA, 2010, p. 5).

No entanto, há outros fundamentais atores presentes no processo educacional, cujas falas são essenciais para dar vida e sentido às vozes de alunos, professores e comunidade. Estes, juntos com os gestores do processo educacional,

diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos, são capazes de promover mudanças culturais que vão além do espaço escolar, conforme observam alguns dos referenciais aqui utilizados, como (GADOTTI, 2001; LIBÂNEO, 2004; PARO, 2004; SILVA, 1996; VEIGA, 2002).

## 1.2 Autores convidados para a roda de conversa

A relevância do tema se explica por algumas justificativas; primeiro, por conta da necessidade da compreensão de um cenário sociocultural e econômico que marca a sociedade atual num processo de constantes transformações, alterando significativamente as maneiras de pensar, agir e conviver. Neste panorama marcadamente exposto às repentinas e constantes mudanças por conta do avanço tecnológico, atrelado a um histórico e conturbado momento político, a escola acaba por canalizar, como diz Hargreaves (1994), os problemas insolúveis da sociedade, pois, de acordo com o autor, “as constantes mudanças sociais, culturais, tecnológicas, econômicas e políticas acabam por afetar diretamente o trabalho do professor em sala de aula e, com isso, cria-se um cenário de instabilidade profissional, cujos resultados devolvidos à comunidade não são os que deveriam ser promovidos pela escola”. (HARGREAVES, 1994, p 12). Dessa forma, portanto, entender a relação aluno, professor, comunidade é fundamental para a compreensão dos limites e as possibilidades do diálogo no interior da escola, uma vez que, nesse cenário, banhado por incertezas e insustentabilidades, motivado pelas constantes mudanças, uma série de implicações que afetam diretamente o modo de pensar desses atores.

Nesse contexto, o gestor escolar tem uma responsabilidade que vai além de fazer cumprir seu papel burocrático, no que tange a organização, supervisão financeira e documental da unidade escolar. É, também, mediador para a efetivação de uma arte dialética<sup>3</sup> que envolve respeito e ética que deve se estender a todos os

---

<sup>3</sup> Dialética é uma palavra com origem no termo em grego *dialektiké* e significa a arte do diálogo, a arte de debater, de persuadir ou raciocinar. Tratada como um dos temas mais controversos da história da Filosofia, nesse trabalho, cuja pretensão não é esgotar seus conceitos, a Dialética que servirá de base para reflexão é a dialética filosófica defendida por Platão, Sócrates, Platão, Aristóteles, baseada no poder de argumentação.

atores envolvidos no processo educacional. Seu olhar, conforme explica Libâneo (2001)<sup>4</sup>, vai além da tarefa operacional e dos cuidados para que os recursos e meios da escola sejam utilizados com eficácia e nos direciona para aquilo que alguns teóricos intitulam de gestão escolar democrática. Este conceito, que encontra alicerces na Constituição Federal do Brasil, se faz presente na LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>5</sup>, além de ser problematizado por incontáveis teóricos e estudiosos da Educação. Além de Freire (2000), outros autores também adotam a dialogicidade como fundamental na educação escolar, esta que é decorrente de um modelo de gestão escolar democrática (FERREIRA, 2004; GADOTTI, 2001; LIBÂNEO, 2001; PARO, 2004).

A esse elenco, juntam-se, por exemplo, Frigotto (2000), para quem a escola possui também o caráter e a responsabilidade de gerir os aspectos culturais que a ela estão atrelados; e Paro (2001), cujo pensamento passa pelo fato de que a escola precisa ter um mínimo de poder de decisão sobre a sua gestão. Melo (2001), defende a ideia de que os representantes da gestão escolar também desempenham importantes papéis na reforma social, desde que se portem como mediadores do processo de desenvolvimento histórico da sociedade.

Ainda a respeito de autonomia, Azanha (1995) explica que se trata de um conceito que reforça a construção de uma escola democrática, passa pela possibilidade de se fazer escolhas, ao culminar com a realização de um trabalho educativo e eticamente responsável. Além da ética, conceito levantado por Azanha (1995), outras considerações são apresentadas por Wittmann (2000), tais como: conhecimento, comunicação e historicidade, sem as quais, a gestão democrática não se processa de forma efetiva. A linha de conceitos favoráveis à gestão democrática vai se fortalecendo e ganha, na visão de Soares (2012), novos apontamentos como,

---

<sup>4</sup> Para LIBÂNEO (2001), o papel do gestor educacional também inclui cuidado pormenorizado com o clima de trabalho.

<sup>5</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Em cumprimento ao art. 214 da Constituição Federal, ela dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (art. 9º), resguardando os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federais e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania.



por exemplo: participação, parceria, democracia, além do envolvimento da escola com a comunidade, itens que favorecem o trabalho de gestão.

Esses julgamentos, na visão de Silva (2001), quando alinhados, são capazes da criação de um clima marcado por um saudável relacionamento interpessoal entre os integrantes do processo educacional.

Quando defende a ideia de uma escola motivada por uma gestão democrática, Gadotti (2001) destaca que, no processo comunicacional, base da Pedagogia da Práxis<sup>6</sup>, os conflitos são inevitáveis e, ainda, devem ser utilizados como transformadores, quebrando paradigmas de pensar e agir. Mesmo corroborando com a ideia de Gadotti (2001), de que não há transformação pacífica, pois ela é sempre conflituosa, o que vai interferir diretamente na qualidade dessas transformações é, sem dúvida, a dimensão do diálogo, respeitando seus atores, seus limites e as suas possibilidades.

Ainda a respeito da educação problematizadora, Freire (1994), destacava a importância de se debruçar em torno daquilo que chamava de essência do diálogo, ao conferir ênfase a palavra pensada. Além de uma efetiva proposta pedagógica, o diálogo também favorece ao relacionamento interpessoal, intrapessoal, o profissionalismo interativo e a colabora para que gestores, junto com os demais professores, servidores e todas as instâncias estejam reunidos e em harmonia.

### **1.3 Disposição da Roda de Conversa: aspectos metodológicos**

Tendo como objetivo central da pesquisa, analisar a concepção de gestão democrática e de diálogo presentes na proposta do Conselho Nacional do Ministério Público, assume-se que esta investigação é de natureza qualitativa, sendo adotada a análise documental.

A opção pela abordagem qualitativa é justificável, pois a proposta deste trabalho não almeja um direcionamento ou um ponto de chegada específico, ao contrário do que ocorre nas pesquisas de natureza quantitativa, cujas variáveis são, em princípio, quase sempre determinadas. Esclarece Godoy (1995) a respeito da

---

<sup>6</sup>Práxis, em grego, significa literalmente ação (GADOTTI, 2001, p. 42).

opção pela pesquisa qualitativa que, de “maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados”. Para este autor, a pesquisa qualitativa “parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve”. (GODOY, 1995, p. 58).

Minayo (2001) reforça a ideia de que a pesquisa qualitativa, aqui empregada, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse cenário, a imprevisibilidade é permitida, pois, como complementa Deslauriers (1991), na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas, o que confere certo grau de incerteza aos objetivos esperados. Nesse processo, o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado e o objetivo do contexto pesquisado passa a ser produzir informações aprofundadas e ilustrativas, não se importando se são informações grandes ou pequenas, pois, “o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações”. (DESLAURIERS, KERISIT, 2008, p. 132).

Assim, aportado pela pesquisa qualitativa, esta investigação parte de uma análise sobre a concepção de gestão democrática e de diálogo presentes na proposta do Ministério Público para a mediação de conflitos nas escolas. A opção por essa modalidade de pesquisa, voltada para a análise de documentos escritos e prontos, parte do pressuposto de que os documentos podem disponibilizar informações que permitam compreender os fatos e as suas relações, pois, como explicam Souza, Kantorski e Luis (2011), também admitem avaliar o período histórico e social das ações, além de possibilitar que os acontecimentos e os momentos que os antecederam sejam resgatados e reconstruídos, permitindo que se conheçam manifestações de aspectos da vida social de determinados grupos.

Cellard (2008), assinala como aspecto relevante da análise documental, o fato de que a apreciação de documentos registrados também permite observar o amadurecimento ou evolução de indivíduos, grupos, bem como apreciar conceitos, verificar conhecimentos, detectar comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. Cellard (2008) também explica que a quantidade e a qualidade das informações que podem ser extraídas ou resgatadas dos documentos, justificam a

utilização do método de pesquisa em diversas campos das Ciências Humanas e Sociais, notadamente em fatos e contextos que necessitam de referenciais históricos e culturais.

Com base nessas observações, a construção deste trabalho contemplou, nas etapas iniciais, uma parada para discorrer sobre as razões de pensar o diálogo na gestão escolar; um esclarecimento oportuno sobre os autores que participam com suas contribuições para a análise e reflexões sobre o diálogo como instrumento aliado a um processo de transformação.

Por tratar-se de um tema que se abre para diversas dimensões, reunindo diferentes linguagens e abordagens múltiplas, houve a preocupação com a garantia da preservação do conteúdo e seus significados mais fidedignos possíveis. A esse propósito, corrobora-se com a observação feita por Pimentel (2001):

É válido ressaltar também que, dada a preocupação em garantir a contextualização sócio histórica, mantive inalterados aspectos semânticos e nomenclaturas. No entanto, sempre que necessário, foram consultados autores e análises críticas contemporâneas como também obras da época, abrangendo assuntos específicos, com o intuito de melhor apreender o(s) significado(s) atribuído(s) a um termo, concepção ou ideia proposta. (PIMENTEL, 2001, p. 191).

Dada a abrangência do Guia, optou-se pela categorização dos aspectos correlacionados com o objeto de estudo. Assim, os olhares se voltaram para uma reflexão em torno da gestão democrática e quais são os impactos que esse modelo de gestão proporciona no Projeto Político Pedagógico e no Conselho Participativo? Em seguida, voltou-se para uma apreciação em torno do fortalecimento das relações interpessoais, ação considerada como forma de combate às manifestações violentas, que no Guia aparece em forma de sugestões atividades para que os docentes trabalhem com seus alunos e comunidade escolar.

Na sequência, debruça-se sobre uma reflexão em torno da importância do diálogo na área da gestão escolar. Assim, mais do que propor uma reflexão crítica sobre o Guia proposto pelo Conselho Nacional do Ministério Público, a ideia perpassa também pela expectativa de que, dessa jornada pela busca de compreensões em torno do diálogo e da gestão escolar, outras vozes deverão surgir.

Para estabelecer uma intersecção com a referida proposta, adotou-se uma criteriosa análise bibliográfica das produções de autores nacionais e internacionais que se debruçaram sobre o tema em tela.

## 2 ADENDO PARA COMPREENSÃO DO DIÁLOGO

Partindo da ideia de Foucault (1999) de que se pode atribuir sentidos e significados diferentes por conta das percepções que se tem sobre as coisas, optou-se pelo adendo que se segue, conferindo-lhe o ofício de compreender o que é o diálogo e quais os sentidos desse termo amplamente empregado na configuração desta pesquisa. Assim, voltou-se o olhar inicialmente para um fundamento etimológico e, em seguida, buscou-se apoio em considerações da Filosofia para, logo após, apresentar conceitos e definições sobre o que é o diálogo na contemporaneidade.

Por definição etimológica, diálogo, substantivo masculino, é uma palavra que tem origem no latim *dialogus*, cujos significados se traduzem no ato de conversação entre duas pessoas; por extensão a conversação entre várias pessoas. Também abarca o conceito de discussão ou negociação entre duas ou mais partes, geralmente com vistas a um acordo. Tomando como referências as raízes gregas “*dia*” e “*logos*” que, juntas apontam que diálogo denota “por meio do significado” (GERARD; TEURFS, 2010).

Também, Zuben (2004) aponta que o diálogo é o lugar desse encontro e a palavra é essencialmente dialógica, quer dizer, algo que, conforme o prefixo *dia-*, atravessa, perpassa a relação. De acordo com o Dicionário Aurélio Século XXI, a palavra “diálogo”, que por definição significa “a troca ou discussão de ideias, opiniões e conceitos com vistas à solução de problemas e à busca de entendimento entre as pessoas”.

Já para o Dicionário da Língua Portuguesa (2010), diálogo também pode se referir a uma obra literária em forma de conversação que um autor faz ter às personagens que apresenta ou ainda, pode tratar-se de uma composição em que as vozes ou os instrumentos se alternam ou se respondem.<sup>7</sup>

O olhar antropológico aponta que somente o homem é capaz de dialogar, o que faz do diálogo uma característica própria e única do ser humano. E, essa capacidade de se dirigir e de responder ao outro, como igual, estabelecendo assim uma relação, e o comunicar com o outro através da linguagem permite o

---

<sup>7</sup> Essas definições estão presentes no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa; no Dicionário Aurélio e no Dicionário Michaelis.

acesso ao pensamento e à representação e, na representação histórica, essa materialização dos pensamentos através da conversação é ponto de partida para a evolução da espécie humana, uma vez que alcança dimensões fundamentais para esse progresso, como o que se revela no trecho abaixo:

Na medida em que, enquanto falamos, somos leitor um do outro, leitores de nossas próprias falas, o que ocorre aqui é que cada um de nós é estimulado a pensar e a repensar o pensamento do outro. Assim, creio que nisto repousa a dimensão fundamental da riqueza de um intercâmbio como este. Essa possibilidade comum de nos lermos antes de escrever talvez melhore o que escrevemos, porque nessa interação podemos nos transformar no momento mesmo do diálogo. Em última análise, dialogar não é só dizer 'Bom dia, como vai?' O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. (SHOR; FREIRE, 1987, p.14)

Para a Filosofia, representada principalmente por Sócrates e Platão, o diálogo se constituía em uma prática que, através das relações interpessoais, fazendo uso de perguntas e respostas, tinha por propósito a busca da verdade. Platão também acreditava que o pensamento era o diálogo da alma consigo mesma e o diálogo, ao estabelecer uma conexão entre o que era opinião e o que era verdade, portanto, também construía o próprio caminho da Filosofia (BENTO, 2000).

Platão deu o nome de Diálogos à sua obra, onde cada diálogo recebia o nome do seu principal interlocutor. Nessa obra, Platão mostrava o processo de elaboração do pensamento, onde clareava que a dialética não era mais do que a arte do diálogo ou da discussão. Platão discorre sobre as objeções, através das quais, Sócrates obrigava o seu interlocutor a procurar uma verdade que este pensava já possuir, baseado no princípio de que, da opinião à verdade, do particular ao universal, o diálogo se caracterizava como o próprio caminho da filosofia. Também, de acordo com Platão, o pensamento é o diálogo da alma consigo mesma (BENTO, 2000).

Ao lançar um olhar sobre a definição de diálogo junto à Filosofia, Domingues (2009) assinala que ele é algo que se descreve como um encontro e uma permuta de certa maneira de dois mundos, visões do mundo que se confrontam. Nesse sentido, destaca o autor:

[...] o fundamental do que vemos em Platão sobre a comunicação em diálogo escrito e em referência a Sócrates é a confirmação da verdade como o acolhimento da razão por outro: toda a razão recebe o seu assentimento e o pensar permanece pensar dependente de outro pensar. É em torno dele que se constitui a singularidade e o comum. Assim o programa do diálogo é como que o de abrir a razão sobre a comunidade. (DOMINGUES, 2009, p 5).

Na busca por diferentes concepções acerca do diálogo, a filosofia contemporânea e especialmente as fenomenologias dão ao diálogo uma importância primordial, porque ele é constitutivo de um mundo genuinamente humano, isto é, de um mundo comum, mas composto de diferenças. Gadamer, (1993), por exemplo, que ao recobrar o diálogo de Platão abaliza-o com a hermenêutica filosófica, a qual retém o *lógos* que pode ser dividido por todos, de modo que edifique uma ponte entre o eu e o outro. Em estudos anteriores, Gadamer (1987) já apontava que se podia dizer que “o diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós, quando encontramos no outro algo que não havíamos encontrado em nossa experiência de mundo”. (GADAMER, 1987, p. 335).

Não podemos esconder de nós mesmos o quão duro e o quão imprescindível é que vivamos em diálogo. Não buscamos o diálogo apenas para compreender melhor os outros. Ao contrário, nós mesmos é que somos muito mais ameaçados pelo enrijecimento de nossos conceitos ao quisermos dizer alguma coisa e ao buscarmos o acolhimento do outro [...]. O problema não está em não compreendermos o outro, mas em não nos compreendermos. Precisamente quando buscamos compreender o outro, fazemos a experiência hermenêutica pela qual precisamos romper uma resistência em nós, se quisermos ouvir o outro enquanto outro. Essa é, então, uma radical determinação fundamental de toda a existência humana e ela domina até mesmo a assim chamada auto compreensão (GADAMER, 1999, p. 70).

Enquanto Gadamer centra suas análises no eu e no outro, Mariotti (2001) direciona que o diálogo acena como uma reflexão conjunta e observação cooperativa da experiência; uma metodologia que permite que as pessoas pensem juntas e compartilhem os dados que surgem dessa interação sem procurar analisá-los ou julgá-los de imediato. Mariotti (2001) acrescenta que na experiência dialógica a palavra liga, permeia, em vez de separar. Aglutina em vez de fragmentar, o que faz com que o diálogo se diferencie do debate ou da discussão, por exemplo, uma vez que a finalidade do diálogo é a interação. Portanto, a ligação, a formação de ideias e a interação proporcionada pelo diálogo, gerando experiências e reflexões em conjunto, levam à geração de ideias, produção e compartilhamento de significados e educação mútua.

A essa absorção e transformação de ideias em ações, Lipman (1994) tratou de internalização do diálogo, prática que, quando processada, caracteriza que o sujeito não apenas reproduziu a expressão dos pensamentos dos outros participantes do diálogo, mas também que este sujeito argumentou, em sua própria mente, com respeito a essas opiniões. O autor acrescenta, ainda, que se absorve do diálogo que se ouve o modo como as pessoas inferem, identificam pressuposições,

exigem razões umas das outras e se envolvem em interações intelectuais críticas (LIPMAN, 1994).

Ainda no tocante às interferências ocasionadas pela presença ou ausência do diálogo nas relações interpessoais, ao estudar a crise entre os homens, o filósofo Buber, (1977), analisando a sociedade consumista e individualista, reforçou a importância do diálogo, colocando-o como instrumento para a implantação de uma nova dimensão do mundo, uma vez que, para ele, a existência do homem emerge do diálogo, do encontro dialógico, da esfera do inter-humano, como se observa abaixo:

[...] o diálogo determina a palavra como a interação entre homens, trata-se de uma categoria antropológica, porque instaura o desvelar do entre dois, do Eu e Tu. No diálogo a palavra não é mais logos, puramente anunciador, pois fundamenta a existência; ela vai além da subjetividade, estabelecendo uma dimensão ontológica \_ o inter-humano. O logos não é simplesmente razão, princípio de ordem, porém em virtude de seu vínculo essencial com a práxis, ele é a palavra responsável pelo desvendar da existência humana como coexistência. O ser humano existe mediante o encontro, a relação. (BUBER, 1977, p 3).

Ainda nessa linha de raciocínio, Buber (1977) conclui que o homem como ser-ao-mundo não é um ser-em-si, mas essencialmente uma abertura, e uma abertura que se dá por intermédio da palavra, do diálogo. Mais adiante, em outro estudo, Buber (1982) destaca que o sentido humano só se expressa na vivência dialógica. Em complemento, Bohm (2005) acrescenta que o diálogo só flui quando há a suspensão de opiniões e pressupostos e para que haja uma consciência compartilhada é necessário que os sujeitos do processo observem os acontecimentos de forma participativa, ou seja, tenham vozes ativas. Bakhtin (1986), por exemplo, uma das principais referências no estudo do diálogo nos espaços organizacionais chama a atenção para o fato de que a linguagem e como o indivíduo se expressa constituem parte do reflexo social.

Como o foco deste trabalho é o espaço escolar, que por sua vez constitui-se também em uma organização, formada por pessoas, vale a reflexão que Ellinor e Gerard (1998) promovem a respeito do diálogo, colocando-o como um exercício de conversação que transforma a partir do compartilhamento de significados que visam a uma construção coletiva. Há que se observar, no entanto, que a rigidez dos organogramas só vem a emperrar a fluidez das conversações.

As sessões de escutas e o estreitamento dos canais de comunicação, com a retirada das barreiras entre comandantes e comandados, chefes e subordinados, com a valorização das vozes e falas de todos os pertencentes à

organização educativa tem se constituído como diferencial qualitativo em instituições que adotaram a prática do diálogo em suas ações.

Em consonância com a visão acima, ao analisar as consequências do diálogo nos espaços corporativos, Senge (1990) aponta que o diálogo, traduzido na forma de linguagem compartilhada se torna natural para as pessoas, desse modo, elas pensam de uma forma não convencional e conseqüentemente compreendem e agem de modo inovador, eficaz e criativo. Além de demonstrar a qualidade de vida, os relacionamentos e compor parte significativa da imagem da instituição perante a sociedade, o diálogo também autentica um espaço que instiga a participação, a vontade de pertencer, fazendo com que cada um dos integrantes se constitua como atuante no desenvolvimento da instituição a que pertence.

Um dos principais estudiosos da política, Habermas (2010), ao discutir as possibilidades da emancipação do homem, também na concepção política, aponta para a necessidade da ação comunicativa, da fala e do diálogo, dessa feita, como reprodutores do mundo, da cultura e da própria sociedade, valorizando suas características e particularidades; valorização e compreensão que levam à legitimação dos sujeitos como atores sociais. Ainda de acordo com o autor, a ação comunicativa também a forma de refrear aquilo que ele chama de colonização do mundo e da vida.

Na proposta do Conselho Nacional do Ministério Público, mais especificamente, no documento Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores, objeto de análise crítica desta pesquisa, o diálogo é referência e termo que se mostra presente em todos os capítulos. O diálogo não se apresenta com uma referência conceitual, mas sim com uma prática constante que deve ser praticada sob diversos prismas, dos quais, destaca-se a vertente da interação entre sujeitos, como elemento de aglutinação, envolvimento e motivador de trocas.

Por vezes, no documento o diálogo surge como competência técnica que pode ser adquirida através da educação, como é o caso, por exemplo, da citação que toma como referencial um dos indicadores presentes nos quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors, onde “o aprender a fazer” relaciona-se às competências produtivas, como o “desenvolvimento da capacidade empreendedora, por exemplo, da capacidade de comunicação e do diálogo”. (CNMP, 2014, p 11).



O documento do Conselho Nacional do Ministério Público ainda se volta para o diálogo em outras situações e conceituações, sempre posicionando a escola como instituição ativa no processo de capacitar o aluno para o diálogo, ora ensinando-o a “importância do diálogo e da paz, visando capacitá-los para um conjunto de habilidades necessárias para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada”, ora como uma “cultura para a não violência”, como passível de estabelecer uma conexão com o próximo, levando o indivíduo a uma “abordagem inclusiva e colaborativa”, (CNMP, 2014, p 12).

Também, há uma presença constante do diálogo nas ações propostas pelo Conselho Nacional do Ministério Público, ora como “hábito para a resolução consensual de conflitos, a partir dos próprios envolvidos”, ora como atividades que auxiliam professores na compreensão das “linguagens juvenis, criando um canal de diálogo e intercâmbio de experiências” (CNMP, 2014, p 13).

Ora entendendo o diálogo como práticas restaurativas, a partir do “perguntar restaurativo”, dos “círculos da paz e do diálogo”, ou então atrelando-o à condição de “cultura de respeito mútuo”. (CNMP, 2014, p 13).

Adotando a premissa de que todas as formas pacíficas de solução de problemas e conflitos precisam necessariamente do diálogo, o documento do Conselho Nacional do Ministério Público sugere um capítulo no guia para a “construção de um bom diálogo”. (CNMP, 2014, p 23). Esse tópico inicia com a observação de que o diálogo se constituiu como uma:

[...] ferramenta eficiente, econômica e construtiva para as organizações superarem os obstáculos mais difíceis, para proporcionar ações colaborativas entre as pessoas e, sobretudo, para resolver os conflitos de forma simples e fácil. Ele é essencial para a transformação das pessoas e da sociedade! A construção de um bom diálogo é a principal ferramenta para se lidar com os conflitos. Diálogo é troca de entendimento e quem o inicia deverá procurar o retorno da outra pessoa para saber se a mensagem foi recebida e compreendida. Além das palavras, fazem parte do diálogo: as emoções, o sorriso, o olhar, os gestos, entre outras formas de expressão, que muitas vezes são mais relevantes que as próprias palavras. (CNMP, 2014, p 26).

Na sequência, o documento elenca o que considera como uma série de dicas para que o diálogo possa ser uma “boa base para as soluções dos problemas ocorridos nas escolas, através dos processos e encontros restaurativos”. Ainda justifica que as sugestões servem tanto para quem quer construir um diálogo restaurativo, como para o facilitador que ajudará na construção do diálogo de terceiros.

Essas dicas estão adaptadas no quadro abaixo, divididas em duas colunas: na primeira, identificada como Premissa, estão sintetizadas as ideias principais das ações, e, na segunda parte do quadro encontram-se os detalhes das descrições de cada uma das qualidades apontadas nas premissas.

QUADRO 1 - Dicas, segundo o CNMP, para a construção de um “bom diálogo”

<b>PREMISSA</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
<b>Escolher um bom local para dialogar.</b>	Os diálogos sobre problemas e conflitos intra e interpessoais verificam os sentimentos e as necessidades das pessoas e trazem questões relacionadas à intimidade e, por isso, devem ser feitos reservadamente.
<b>Escolher o momento certo</b>	Muitas vezes não dá para construir um bom diálogo logo que o problema surge; se necessário, as partes devem “dar um tempo” para “esfriar” a cabeça;
<b>Procurar a pessoa e tentar dialogar sobre o problema.</b>	Fazer perguntas do tipo: “eu queria saber o que você acha disso tudo. Qual sua opinião?”
<b>Tomar alguns cuidados para iniciar um diálogo.</b>	Preste atenção no tom da sua voz; não interrompa; mostre interesse e tente realmente escutar.
<b>Ser consciente.</b>	Ser consciente de que aquilo que você fala não é exatamente o que o outro escuta. Verifique!
<b>Fazer perguntas.</b>	Fazer perguntas para entender melhor: “você está me dizendo que...?”
<b>Expressar seus próprios sentimentos sem violência.</b>	“Senti raiva quando você começou a gritar...” “tenho a impressão de que você está preocupado com uma coisa...”
<b>Tomar cuidados.</b>	Não dar sermão nem conselhos.
<b>Não usar as palavras e os sentimentos como armas.</b>	Devemos controlar as palavras, principalmente após uma situação de grande tensão emocional. Palavras podem magoar, causar dor e sofrimento a outras pessoas.
<b>Pensar antes de falar.</b>	Sempre escolher as palavras com mais cuidado.
<b>Evitar o preconceito.</b>	Combater a linguagem preconceituosa.
<b>Todos iguais.</b>	Estabelecer a igualdade na comunicação.
<b>Manter a clareza.</b>	Ser claro no que diz. Um bom diálogo não exige agrados ou bajulação. Ser claro é ser assertivo e permite que você diga sim ou não.
<b>Sem julgamentos.</b>	Evitar julgamentos moralizadores, pois eles estimulam a violência, levam ao insulto, à culpa, à depreciação, à rotulação etc. As pessoas precisam conversar sobre o que precisam em vez de falar do que está errado com os outros; nesse caso, a possibilidade de encontrar maneiras de atender às necessidades de todos aumenta.
<b>Não fazer comparações.</b>	Comparações são formas de fazer julgamentos e exercem poderes negativos sobre nós. Comparar, classificar e julgar outras pessoas também promove violência.
<b>Ter responsabilidade.</b>	Aprender a assumir a responsabilidade, para não ficar somente na defensiva.
<b>Aprender a superar ressentimentos.</b>	A pessoa precisa ser treinada a resolver e superar conflitos do passado e que ainda se manifestam no presente.
<b>Construir a empatia.</b>	Ter empatia é tentar imaginar e sentir o que e qual é a dificuldade que a outra pessoa está passando ou sofrendo. A empatia se estabelece entre pessoas que se veem, se aceitam e se respeitam como seres humanos, com todas as suas diferenças.
<b>Evitar a linguagem retributiva.</b>	Para repelir um mal, muitas vezes pensamos que através das palavras, podemos “dar o troco”. Agredir a outra pessoa com palavras, para fazê-la refletir ou mesmo ver se ela “se toca” dos seus erros e mude de comportamento, gera barreiras no diálogo.

Fonte: CNMP, 2015, p 26. Adaptada pelo autor.

Além das dicas para a construção de um bom diálogo, o documento do Conselho Nacional do Ministério Público também apresenta sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com vistas ao “aperfeiçoamento do diálogo”. Para tal, justifica que:

Um diálogo através de negociações permite evitar um conflito e ao mesmo tempo solucioná-lo. O diálogo possui diversas vantagens pois é colaborativo, encoraja os participantes a buscarem as metas a serem compartilhadas, permite que a pessoa ouça a outra parte e construa uma solução conjunta para um problema, permite a auto avaliação, possibilita a compreensão do outro, permite que a pessoa veja todos os lados da questão e, sobretudo, contribui para resolver quaisquer problemas. (CNMP, 2014, p 35).

A abordagem e as referências em torno do diálogo não se esgotam nesses instantes no documento do Conselho Nacional do Ministério Público. O termo ainda surge como essencial para uma escuta ativa eficaz, para a comunicação assertiva e como instrumento favorável para a criação da empatia e para a prática do círculo do diálogo<sup>8</sup>.

Ao final das conceituações e das sugestões de atividades práticas em torno do diálogo, o documento encerra as abordagens em torno do diálogo deixando aberta uma expectativa e ao mesmo tempo reforçando para a escola mais uma atribuição e responsabilidade: espera-se da escola que ela possa “trabalhar mais e melhor, como já tem feito, os valores do diálogo, da amizade, da cooperação, da solidariedade, do perdão e, entre outros, da paz” (CNMP, 2014, p.89).

## 2.1 O Diálogo como instrumento de Transformação

O Artigo 1º, da Declaração da ONU – Organização das Nações Unidas, sobre uma Cultura de Paz (1999) aponta que “Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados em três princípios: a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação (...)”.

---

<sup>8</sup> Os círculos de diálogo não precisam levar ao consenso e na escola são muito úteis para prevenir problemas ligados à indisciplina, para estabelecer regras comuns, para sanar rupturas nos relacionamentos, para dialogar sobre problemas escolares e para diversas outras finalidades em geral.

Na esfera educacional brasileira, a Constituição Federal do Brasil (1988), no artigo 206, ao situar os “princípios do ensino”, abarca, entre eles, no Inciso VI, a “gestão democrática do ensino público”, premissa que posteriormente foi normatizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Dentre os princípios democráticos, estavam compreendidos, entre outros, o exercício do diálogo, com a abertura de espaços para vozes de todos os pertencentes ao processo educacional.

Gadotti (2014), por exemplo, ao pontuar que a prática do exposto na legislação brasileira, por não possibilitar a existência do diálogo em sua totalidade, aponta que a própria concepção de gestão democrática se torna reduzida, uma vez que se revela somente na Lei no. 9.394 de 1996, nos artigos 145 e 15, onde prevê que profissionais da educação participem dos projetos pedagógicos; que a comunidade esteja presente somente por ocasião dos conselhos escolares e, ainda, que as escolas recebam uma progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

Os diálogos que tanto a legislação brasileira quanto Gadotti (2014) se referem são os que deveriam se materializar num sentido amplo, através dos quais as vozes da comunidade se entrelaçariam às vozes dos membros educacionais. Para um país que carece de um sólido respaldo em suas políticas educacionais, as práticas de ouvir e de falar representam também um dos vários aspectos de possibilidades para a construção de uma estrutura social mais justa e das correções das desigualdades.

O artigo 1º da LDB (1996) aponta que a educação é ação que compreende os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, instâncias nas quais a presença do diálogo deveria ser indispensável. Todavia, frisa-se que, no corpo da Lei, a palavra diálogo não é citada em nenhum momento. Não há, sequer, nenhum sinônimo que faça referência à prática do ato de dialogar. A palavra comunicação, que poderia estabelecer relações com o exercício de dialogar, surge na LDB, no entanto, com referência a aspectos técnicos, sem conotação com o ato de interação social. A comunidade se vê praticamente excluída da voz ativa, uma vez que, quando o termo comunidade aparece, surge no sentido de substantivação. Sua presença em conselhos escolares ou equivalentes fica condicionada às

características e intencionalidades dos sistemas de ensino que, segundo a própria LDB, têm liberdade para, conforme explica o artigo 14, definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades.

Quando injustiça e desigualdade estão juntas, surge então uma outra manifestação da incoerência humana: a violência, que se revela sob vários aspectos; econômica, física, verbal, institucional, doméstica, moral, patrimonial, psicológica, sexual, negligência, de poder, profissional, entre outras. Essa materialização da violência, para Oliveira e Martins (2007), não se funda como uma invenção exclusiva da sociedade atual, porém, acaba por se configurar como um cenário que vem se fortalecendo ultimamente, de forma constante em nossas vidas. Ainda de acordo com as autoras, “o modo como esse fenômeno se expressa atualmente aponta para a constatação da ausência da palavra, ausência do diálogo e de uma visão crítica, seja por parte de quem assiste ou de quem vivencia a violência” (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p. 90).

Como possibilidade de resgatar a palavra ausente e recuperar a presença do diálogo, as autoras apontam que é necessário um esforço em conjunto, envolvendo a sociedade, a família e principalmente a escola. Quando a família e a escola deixam de executar as suas tarefas e a sociedade cruza os braços ou distorce os sentidos e significados do diálogo, como consequência:

[...] a cultura da revolta diante do que choca, do que deveria espantar, transforma-se em cultura do show e do entretenimento. Deste modo, fazem padecer a palavra cuja função é interpelar e procurar respostas e soluções para um fenômeno que fragiliza as tentativas de uma efetiva democratização do país, em que os direitos civis básicos não são assegurados, de forma a violentar o sujeito na tentativa de construir-se como cidadão. (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p. 90).

Quando Freire (1997) discutiu o papel das cidades e a importância dessas no processo de participação na esfera educacional e suas contribuições, elencou o diálogo como instrumento fundamental de interação entre as diferentes classes dos sujeitos integrantes do processo educacional, diálogo que deveria se processar sem barreiras, independentemente das preferências particulares dos grupos ou indivíduos ou do grau de conhecimento que cada integrante detém. Para Freire (1997), aliás, essa diversidade de partidos, a riqueza de níveis de preferência e de conhecimentos, acaba por se tornarem num importante diferencial qualitativo para a sociedade, através da educação, além de que, tal prática também exerce papel

fundamental no próprio processo de materialização e solidificação da história da sociedade, uma vez que:

[...] as diferenças de opções que marcam os distintos discursos devam afastar do diálogo os sujeitos que pensam e sonham diversamente. Não há crescimento democrático fora da tolerância que, significando, substantivamente, a convivência entre dessemelhantes, não lhes nega, contudo, o direito de brigar por seus sonhos. O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes. Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultantes da aproximação metódica, rigorosa, ao objeto da curiosidade epistemológica dos sujeitos. Saberes de suas experiências feitos, saberes “molhados” de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos. (FREIRE, 1997, p. 23).

Ao compreender que nenhuma transformação social se processa sem a presença do homem e que, por sua vez, para que a transformação ocorra é necessário um esforço coletivo; na instituição escola os papéis, as atribuições e as responsabilidades precisam ser divididos. Assim, sob vários aspectos, quando posto em prática, o diálogo do respeito, da compreensão dos limites, do pertencimento, do envolvimento, da acolhida, da verdade, clareia caminhos até então obscuros; o diálogo materializado nas relações dos pares dentro e fora das salas de aula, e principalmente nos diálogos concretizados pelos entes que estão responsáveis pelos pensares e pelos fazeres para e com a educação. São por conta dos diálogos e suas consequentes ações que se constroem histórias. Também são por conta dos diálogos que se vivem, partilham e compreendem as histórias e as suas possibilidades educativas.

Dessa forma, quando a escola assume a sua condição de protagonista no processo de prática e estímulo do diálogo, não somente recupera os pressupostos de gestão democrática, como também possibilita a ressignificação dos seus processos pedagógicos e, conseqüentemente, a efetivação da Dialogicidade passa a se constituir como fundamental nos processos educativos (FREIRE, 1994; GADOTTI, 2001; LIBÂNEO, 2001; PARO, 2004; FERREIRA, 2004). Para estes autores, como sugerido nos tópicos que seguem, também se encontra no diálogo a estratégia da construção social e a conseqüente possibilidade da transformação.

## **2.2 O Diálogo em Paulo Freire e as vozes que devem ser ouvidas**

Ao pensar sobre o diálogo, Paulo Freire definiu essa prática como sendo o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91). Em complemento a essa reflexão, Freire ainda acrescentou que “o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens” (FREIRE, 2005, p. 91). Assim, o diálogo seria, pois, uma necessidade existencial dos homens, caracterizado como um dos elementos na busca pela transformação do próprio mundo, em práticas que envolvam ações e reflexões, como no sentido expresso abaixo:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la “para” os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 2005, p. 92).

Mas, para que o diálogo, no conceito de Paulo Freire, possa exercer a sua completude, é preciso muito mais do que ações e reflexões. Ao compreender o diálogo como uma exigência para a própria existência do homem, como uma prática social que objetiva a transformação de uma realidade, o diálogo, por outro lado, não pode ser percebido como um exercício onde um sujeito atua depositando ideias no outro. Também, não pode ser entendido como simples troca de ideias, “que serão passivamente consumidas pelos participantes do diálogo” (FREIRE, 2005, p. 81).

Há, nesse pensar, a presença do respeito pelo outro e da valorização de suas potencialidades individuais. Entretanto, o diálogo proposto por Freire inclui ainda uma série de outros valores e princípios, como por exemplo: um amor profundo conferido ao mundo e aos homens, além do exercício da humildade, traduzida na capacidade de compreender que, sendo o diálogo um encontro de saberes, “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2005, p. 93).

Além disso, a respeito dos sentimentos, acrescentava Freire:

[...] segundo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2005, p. 92).

A credibilidade depositada no outro também é uma característica que Freire defendia como essencial para que os homens pudessem superar os desafios das lutas constantes. Nesse pensar, cujo propósito era a defesa de que o homem possui vocação para ser mais. Freire (1994) também enfatizava a necessidade de que o diálogo, obrigatoriamente, necessitaria envolver uma forma de pensamento mais crítica e reflexiva, em oposição aos simples pensar, ingênuo e sem a percepção da realidade e a forma com a qual se processa na construção da própria história.

E construir ou modificar a própria história, muitas vezes representa formas de superação. Assim, como maneiras de transpor os obstáculos, Freire sinaliza para que haja uma junção entre povos e visão de mundo e, através do diálogo, a proposição de problematizações que levem as pessoas à compreensão das coerências presentes entre a situação existencial e a situação histórica. Essa característica da problematização, presente na ação dialógica, portanto, acaba por se configurar também como um valioso recurso pedagógico, uma vez que, ao problematizar, o homem promove uma reflexão sobre um conteúdo, uma situação ou um problema que, por sua vez, originou-se de um conteúdo, situação ou problema anterior, ocasionado por ele mesmo ou por terceiros. Por conta dos resultados obtidos nesse exercício de reflexão, tem-se, então, a oportunidade de “propor melhorias e agir de forma melhor com o mundo e com os demais membros de sua sociedade” (FREIRE, 2002, p 83).

Freire (1987) defendia a ideia do diálogo como instrumento de transformação, ao ponto de se constituir como uma das principais referências teóricas sobre o tema em todo o mundo. Apontava que, dentro das salas de aula, como instrumento pedagógico, o diálogo se constituía como prática para uma educação problematizadora, capaz de romper com modelos verticais característicos da educação bancária, além de promover a superação da contradição existente entre o educador - suposta autoridade - e o educando, com ambos sendo “agentes do processo educacional, ensinando e aprendendo juntos” (FREIRE, 1987, p. 39, grifos do autor).

No contexto dessa reflexão, o diálogo deve se processar levando em consideração todos os segmentos sociais, sendo que os contextos social, político, econômico e cultural dos educandos também precisam ser apreciados e ponderados, principalmente quando são discutidos os conteúdos programáticos que deverão ser



abordados e estudados por essa comunidade, fomentando uma relação horizontal com sentidos verdadeiros (FREIRE, 2005).

Por intermédio do diálogo materializado na palavra pensada, motivadora da ação e da reflexão, é possível alcançar ações transformadoras. Na escola, por exemplo, além de propiciar o relacionamento interpessoal, intrapessoal, o profissionalismo interativo e a colaboração, a prática do diálogo aberto com todos contribui para que os gestores, juntamente com os demais educadores, funcionários e todas as instâncias colegiadas trabalhem em sintonia.

Além de fundamentar a importância de sua prática em sala de aula, Freire depositava no diálogo praticado também do lado externo da escola como esperança para a construção de uma sociedade mais justa e participativa a partir das correções das injustiças e das diferenças. Em sua Pedagogia da Autonomia, Freire observava que "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e a curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (FREIRE, 1997, p.128).

Na medida em que se abre ao mundo e aos outros e se processa a relação dialógica, conseqüentemente, os seres humanos também se tornam, através do diálogo, seres criticamente comunicativos, dotados da capacidade de juntos, partindo das trocas de conhecimentos, vivências e experiências, construir e reconstruir a realidade nos seus entornos.

Dentro ou fora dos muros e das paredes das salas de aula das escolas, Gadotti, Freire e Guimarães (1995), observam que para que o diálogo se processe de forma horizontal, eficaz e produza resultados positivos, libertando o oprimido e o opressor, é necessário que o conflito – de ideais, posições e opiniões – não prevaleça, uma vez que o diálogo se dá “entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Entre esses, no máximo pode haver um pacto. Entre esses há o conflito, de natureza contrária ao conflito existente entre iguais e diferentes”. (GADOTTI, FREIRE E GUIMARÃES, 1995, p. 5).

Dentro da escola, entretanto, há que se ponderar sobre como é que se estabelece o diálogo em uma sociedade estruturalmente hierarquizada, desigual e excludente? Dornelles (2005) ensaia uma resposta ao sinalizar que, para o início de buscas por repostas é preciso levar em consideração que se deve partir do geral para o particular:

[...] do "macrossocial" para os espaços "micro" do cotidiano. Do papel desempenhado pelas classes sociais na estrutura produtiva, pela marginalização de grandes contingentes das classes subalternas que deixam de ocupar um lugar no processo produtivo, ou da forma como se organiza política, social e economicamente uma sociedade, para chegarmos ao papel desempenhado pelo professor nas suas inúmeras relações (como educador, como membro da comunidade escolar, como cidadão, etc.) (DORNELLES, 2005, p. 2).

Assim, de acordo com Dornelles (2005), a escola surge como instrumento de reprodução ideológica e da reprodução de papéis sociais, sendo que a educação acaba por expressar relações autoritárias, hierarquizadas, verticalizadas, elitistas, aparentemente neutras e objetivas. Assim, professores e alunos se alienam de seus papéis sociais, sem a reflexão crítica da realidade, numa relação de poder similar à relação entre opressores e oprimidos.

Paulo Freire defendeu a ideia da valorização do diálogo, por meio da Pedagogia do Oprimido; Gadotti (1988), na sugestiva Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito, trouxe ideais complementares à obra de Freire, também baseadas na necessidade de uma práxis constante do diálogo visando às transformações e correções de cursos históricos e sociais, caracterizados pela presença do conflito sobre vários aspectos.

Gadotti voltou a se debruçar sobre o tema do diálogo em outras reflexões (2001). Ao discorrer, por exemplo, sobre a pedagogia da práxis, retomou temas como o conflito e o diálogo, expondo que a prática pedagógica não deve esconder o conflito e a contradição, mas, ao contrário, colocá-los frente a frente, na tentativa de esclarecer os posicionamentos antagônicos. Inspirada na dialética, como o próprio Gadotti (2001) defendia, essa pedagogia visava às ações transformadoras, adotando o conflito e o diálogo como instrumentos fundamentais.

Ao discutir a relação entre professor e alunos em sala de aula, Gadotti (1999) fez uma observação pertinente que transcende as paredes e muros da escola. Para que o educador coloque o diálogo em prática, ele "não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida" (GADOTTI, 1999, p. 2). Nesse discurso encontra-se a valorização das características pessoais e sociais que o educando apresenta. Há o respeito pelo outro e pelas suas particularidades e está presente também, nesse agir e pensar, a possibilidade de resoluções de uma série de conflitos internos e externos

da organização educativa, características que se estreitam com os princípios de uma gestão democrática que valoriza as vozes dos entes integrantes do processo educacional.

Libâneo (2001) também reforça o fato de que a efetivação de uma gestão democrática participativa, obrigatoriamente, precisa abarcar a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões; deve conceber a docência como uma forma de trabalho interativo; “precisa incentivar a construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, permitindo a abertura e prática do diálogo na busca de consensos” (LIBÂNEO, 2001, p.131).

Ferreira (2004) desenvolve a sua reflexão acerca da gestão escolar buscando respaldo em características que deveriam estar incutidas profundamente em cada um dos pertencentes ao complexo sistema educacional. Para ela, os seres humanos são dotados de uma condição superior que permite que se encontrem através das ideias. E essa condição é formada pelo respeito, pela paciência e pelo diálogo. O problema segundo ela, é que os seres humanos não utilizam essa forma superior de encontro, sintetizada no diálogo, prática que a autora define como fundamental.

O motivo pelo qual os seres humanos não se utilizam do diálogo da maneira como deveriam, como demonstra Ferreira (2004), encontra raízes no fato de que a humanidade ainda carece entender que a prática do diálogo deve ser exercida no sentido da promoção da humanização das relações interpessoais, no sentido da confraternização de ideias e no respeito de culturas de diferentes produções humanas, na forma de superação do poder autoritário e na construção de uma ética humana e solitária que represente o princípio e o fim da gestão democrática em uma educação comprometida com a formação da cidadania, uma vez que:

[...] fraternidade, solidariedade, justiça social, respeito, bondade e emancipação humana, mais do que nunca, precisam ser assimilados e incorporados como consciência e compromisso da gestão democrática da educação – princípios que necessitam nortear as decisões a serem tomadas no sentido da humanização e da formação de todas as pessoas que vivem neste planeta. (FERREIRA, 2004, p.1242).

Pensando sobre os princípios e fins da escola e da educação, Paro (2004) também se encarrega de enfatizar a necessidade de o diálogo estar presente como forma de proporcionar uma série de conquistas. Para ele, a educação só pode ocorrer por intermédio de um “processo pedagógico, necessariamente dialógico e

não-dominador, que garanta a condição de imprescindibilidade para a realização histórico-humana” (PARO, 2004, p. 108).

### 3 - A ESCOLA, ESPAÇO COMPLEXO E A GESTÃO ESCOLAR

Há teóricos como Escolano (2001), Frago (2001) e Foucault (2008) que já tiveram suas atenções voltadas para análises em torno das configurações do espaço físico e arquitetônico da escola, bem como de suas implicações diretas ou indiretas na qualidade do ensino e também nas relações interpessoais que se processam nessas instituições. Os estudos levam em conta aspectos que se relacionam à localidade, urbanidade, mobilidade, territórios e ocupações, dimensões, edificações, condições internas e externas e até os elementos de transições internos, como porta, janelas, portões, entre outros. Todos esses “recortes” das escolas são detalhadamente observados, pois evidenciam as características da escola e das múltiplas relações que ali se processam. A título de exemplificação, observamos a leitura que Souza (2010) faz sobre o assunto:

[...] o que acontece num refeitório geralmente é diferente do que acontece numa sala de aula, ou seja; espaços com finalidades diferentes estimulam e se destinam a atividades diferentes; por isso, são setorizados. Com isso, as pessoas e os objetos se relacionam através de sua separação no e pelo espaço (SOUZA, 2010, p.7).

Portanto, a percepção do espaço interno, seus espaços, bem como seus usos e as suas destinações se tornam passos importantes para a comunidade que ali está presente. Conforme acrescenta Ribeiro (2004, apud Souza, 2010, p. 9), “o espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso, tem significações afetivas e culturais”. É a ação do indivíduo sobre a instituição, conseqüentemente, a resposta que as instituições dão para os que dele se valem que podem gerar momentos de inclusão e ou exclusão.

Os espaços internos das instituições escolares, tais como salas de aula, laboratórios, pátios e áreas de lazer e convivência, banheiros, cantinas ou restaurantes, bibliotecas, teatros, por exemplo, locais onde se processam interações sociais, exercem influências significativas em sua comunidade atendida, porém, não agem solitários nesse processo. Agrega-se a esses espaços internos, a influência de espaços externos, como a própria comunidade e suas particularidades, os clubes de lazer e serviço, as instituições políticas, assistenciais, de segurança, comerciais e industriais, atrações culturais, recreativas e esportivas, além de outras. A abrangência

e os impactos que a escola e os frutos de suas relações políticas, sociais, culturais e econômicas, além dos trabalhos internos, dentro ou fora das salas de aulas, proporcionam para as comunidades que a cercam também merecem reflexões.

Além da compreensão dos espaços físicos internos e externos e das percepções e participações ativas, há uma série de outros novos desafios e exigências que se apresentam para a comunidade escolar, fomentando um ciclo interminável, uma vez que as escolas recebem a missão da formação de cidadãos com a responsabilidade para não somente enfrentar os desafios, mas principalmente, saná-los. Entendendo a escola como um sistema complexo, do ponto de vista da recepção e aglutinação de seus sujeitos, é preciso analisar como tal complexidade se processa. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) normatiza para o envolvimento da escola com a sociedade<sup>9</sup> e centraliza na figura do professor o papel de estabelecer o contato inicial uma vez que, nas ações de sala de aula, nos contatos diretos entre alunos e professores, são muito maiores as possibilidades de estreitamento dos vínculos entre a comunidade e a escola.

Embora apregoe a gestão democrática, o PNE (2001 – 2010) conta com análises críticas sobre o seu caráter não tão democrático, como as realizadas por Saviani (2007) e Haddad (2008), por exemplo. Além da crítica da efetividade democrática apregoada no documento, há ainda o olhar sobre a transição da teoria para a prática, pois:

Muito se fala sobre democracia e sobre a gestão democrática em educação [...] Entretanto, não basta que essas expressões estejam contidas na letra da lei. Práticas democráticas devem ser implementadas na dinâmica cotidiana das escolas, desde a forma como ela e seu trabalho se organizam, passando pelas relações humanas que acontecem no seu interior e chegando até a maneira como são definidos seus objetivos de médio e longo prazo (NAJJAR; FERREIRA, 2009).

A possibilidade de que a democracia apregoada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) migre da teoria para a prática, no entanto, exige maturidade de ambos os lados, da escola e da comunidade, para que o verdadeiro sentido da escola, com a sua função social, e da educação, com a sua proposta de transformadora de pessoas<sup>10</sup>, possam fazer sentido. A essa fala, Freire lembra que é preciso repensar o conceito do que é a democracia. “A democracia

---

<sup>9</sup> Conforme a LDB define, Artigo 13, compete aos professores, dentre outros aspectos: vi) colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (LDB, Art. 13).

<sup>10</sup> Conceito que Paulo Freire apresentou à escola cuja a missão era trabalhar homens e mulheres para que se tornassem sujeitos de sua própria educação (FREIRE, 1997, p.28).

demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res-pública*” (FREIRE, 2001, p.14).

Freire (2001) também atrelava à justificativa de que as instâncias que trabalham diretamente com a educação careciam de transformações para se tornarem menos pesadas, centralizadoras, elitistas e autoritárias, proporcionando soluções e decisões mais rápidas, caso contrário, sem essas mudanças, o nível de participação democrática de professores, alunos, pais, comunidade em geral tende a não ser o mais eficaz e a surtir os resultados esperados.

Além da percepção de que a escola é formada por espaços, internos e externos, e que além de seu compromisso educacional também tem suas funções e missões sociais, há outro recorte importante a ser feito para a compreensão das relações que se estabelecem nesse meio. Há, nesse universo, a presença de pessoas que representam diversas classes sociais, culturais e religiosas, assemelham-se ou diferenciam-se por conta de suas faixas etárias, seus interesses, suas afinidades, suas semelhanças, suas diferenças, entre outros aspectos que devem ser levados em consideração ao entender o espaço da instituição educativa.

Aqui, frisa-se, não se trata obrigatoriamente de rotular a escola como espaço organizacional, conferindo a ela o caráter de empresa. No entanto, também não se pode desprezar que há uma tendência cada vez mais presente de se olhar para a escola como um sistema organizado, muitas vezes segmentado, departamentalizado, consequência de uma posição cultural adotada por conta do surgimento da administração pública, fortalecida a partir da década de 1990. Foi a partir desse marco cronológico que “a escola assumiu um papel mais gerencial em todos os aspectos organizacionais necessários” (SOUZA; PRADO, 2009, p.1).

### **3.1 Gestão Escolar Democrática: alguns apontamentos necessários**

Entender, como se deu o processo de transição do regime ditatorial para o regime democrático na política do país, favorece a compreensão de suas influências na educação e na escola dos dias atuais. Antes, porém, é preciso perceber quais são os papéis do estado e da sociedade na organização das classes e

na construção e manutenção dos regimes políticos e administrativos. Numa síntese bastante oportuna, Lira (2010) explica que:

O Estado é a condensação material específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes que, todavia, tem uma opacidade própria frente às classes e as suas lutas. A política estatal em favor do bloco no poder deve ser considerada como resultante das contradições de classes inseridas na própria estrutura do Estado, instituição constituída e dividida lado a lado pelas contradições de classe. O poder do Estado atua diretamente na luta de classes e na reprodução das classes sociais (LIRA, 2010, p 13).

Citando a obra de Nicolas Poulantzas, Lira (2010) ilustra a forma com que o Estado atua decidindo pela organização das classes dominantes versus classes trabalhadoras. Agindo como acumulador de capital, o Estado estabelece contradições ao articular o conjunto de sua política estatal, impactando diretamente na sociedade civil e nas instituições que a regulam:

A sociedade civil é o lugar de exercício da função hegemônica, e aí se trava a luta entre as classes dominantes e classes trabalhadoras. A escola, por sua vez se configura como uma instituição estratégica da sociedade, pois tem um papel dominante na difusão da ideologia e na constituição de um senso comum, indispensável para assegurar a coesão do bloco histórico (LIRA, 2010, p 14).

Esse alicerce constituído pelo Estado, pela Sociedade e pelo Capital, na síntese acima, é impulso para a história brasileira a partir da década de 1950. A propósito deste cenário, conforme Clark, Nascimento e Silva (2006), o período de governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira:

[...] aprofundou a contradição entre o modelo político e a expansão econômica, ao manter uma política de massas (populista), ao mesmo tempo em que assumia compromissos crescentes com o capital, com a justificativa de estar promovendo o desenvolvimento econômico industrial do país (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006, p.125).

Sob os estímulos do capital estrangeiro, do fomento à industrialização de automóveis, utensílios domésticos e outros bens de consumo duráveis, mão-de-obra abundante e barata, as cidades também passaram a se reconfigurar, agora sob a ótica das metrópoles<sup>11</sup>. Esse panorama implicou em sérias consequências para a história econômica, política e social do Brasil, uma vez que permitiu ao capital estrangeiro explorar o patrimônio nacional (DEITOS, 2007; FERNANDES, 2004).

Silveira (2009) ressalta que outra influência externa extremamente significativa se deu por conta da guerra fria entre EUA e União Soviética. Sob o

---

<sup>11</sup> Bóris Fauto: História do Brasil e Sônia Regina de Mendonça: História do Brasil recente.



pretexto de conter o avanço do comunismo na América e outros países aliados, temendo uma ameaça à sua própria soberania, os EUA, em dados momentos da história, baseado em seus interesses, fomentaram e apoiaram golpes e tomadas de poderes em diversas dessas nações, dividindo opiniões dentro do próprio país americano quanto às suas tomadas de decisões em relação aos golpes em solo brasileiro, a ponto de que:

Seria incorreto afirmar que o governo norte-americano ofereceu um apoio incondicional à política estabelecida pelos militares. O que se percebe são momentos de aproximação e momentos de distanciamento, entre os dois governos, com a ausência de rupturas definitivas. Se por um lado o governo dos EUA ofereceu suporte bélico, logístico e financeiro aos golpistas, por outro lado, em fins da década de sessenta, parte da sociedade norte-americana começou a questionar a política externa de seu país que apoiava a ascensão de governos repressivos na América Latina. No caso das denúncias contra a repressão no Brasil, esse movimento foi organizado por exilados brasileiros, clérigos, intelectuais e estudantes norte-americanos (SILVEIRA, 2009, p.1).

Dentre os eventos que marcaram as participações que os EUA tiveram na história da ditadura militar no Brasil, encontram-se os exílios de personalidades da história brasileira, ora concedidos com facilidades, outras vezes seguidos de intensa burocracia e entraves. Ainda no tocante aos efeitos da economia e a interferência do Estado, outra consideração que merece observação diz respeito ao enfraquecimento que a própria economia brasileira conheceu após um fomento iniciado em meados dos anos 1950. Em recessão e sem conceder a atenção à classe trabalhadora nos anos anteriores, o Brasil vivenciou um conturbado período político, cenário apropriado para que os militares tomassem o poder<sup>12</sup>, com ações truculentas e autoritárias que impactaram diversos segmentos da sociedade, principalmente a Educação (CUNHA, 2014). Cargos<sup>13</sup> estratégicos na área da educação, leis<sup>14</sup>,

---

<sup>12</sup> O Golpe de Estado que serve como ponto de partida para a análise em questão é o de 1964.

<sup>13</sup> No governo de Humberto Castelo Branco, por exemplo, Luiz Antônio da Gama e Silva acumulou os cargos de Ministro da Justiça e Ministro da Educação e Cultura. No mesmo governo, Suplicy de Lacerda também ocupou o cargo de Ministro da Educação, por indicação do General Ernesto Geisel, então Chefe do Gabinete Militar da Presidência da República. A gestão de Suplicy de Lacerda foi marcada por forte repressão aos movimentos estudantis e perseguição a toda forma de manifestação contrária às medidas de exceção nas universidades e escolas brasileiras (LIRA, 2010).

<sup>14</sup> A Lei 4440, de 1964, por exemplo, instituiu o Salário Educação (herança da Constituição de 1934), forçando o modo de contribuição das empresas para a Educação de seus empregados. A Lei 4464, por sua vez, colocou entidades estudantis, como a UNE, por exemplo, na ilegalidade, sofrendo, inclusive, perseguições e retaliações. A Lei 5692, de 1971, prevendo a profissionalização universal e compulsória no ensino de segundo grau. Lei que também previu a extinção do exame de admissão e a junção do primário com o ginásio. As Leis 5.539/68 e n. 5.540/68 que trouxeram, entre outros elementos da reforma universitária, a substituição do regime de cátedras pelo regime departamental e a unificação da carreira de professor com a de pesquisador nas instituições federais de ensino superior. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 4.024/61), que só foi alterada pelas leis

medidas e mudanças foram ocupados e adotados por militares ou por civis que foram indicados pelos militares no comando do país (CUNHA, 2014).

Jânio Quadros, eleito em 1960, renuncia em 1961, quando João Goulart, seu Vice-presidente, assume o governo central, mesmo encontrando resistências de certos setores políticos. Com a proposta de harmonizar o desenvolvimento da indústria nacional com a inclusão da população até então distanciadas das benfeitorias procedentes do desenvolvimento econômico que o país experimentava, João Goulart, recebendo o apoio de grupos esquerdistas, deu início a um programa de reformas. A partir, principalmente, de 1964, as conjunturas políticas vinculadas aos interesses das forças conservadoras acabaram por conferir ao Brasil um estado autoritário, consubstanciado na ditadura civil-militar (CUNHA, 2014).

As ações da ditadura civil-militar no Brasil não se limitaram às leis, mas transcenderam aos limites das relações interpessoais dentro do contexto educacional (CUNHA, 2014). Ao estabelecer um modelo educacional fundamentado em decisões unilaterais, o diálogo deixou de existir, as vozes que deveriam ser ouvidas passaram a se calar ou serem caladas, atentando-se somente ao cumpra-se, com o paradigma de gestão formado por duas faces distintas: de um lado quem comanda (fala) e do outro quem é comandado (ouve). A figura do diretor escolar, o gestor da época, tem papel fundamental na história, a ponto de que vale a pena observar o que a própria LDB nº 4.024 de 1961, apontava sobre o cargo. O artigo 42 da LDB (1961) assinalava que para ocupar o cargo de diretor de escola, à época, o indicado deveria ser um educador qualificado.

A fim de explicar a definição de educador qualificado, o antigo Conselho Federal de Educação (CFE), publicou o Parecer nº 93 de 1962. Ao se debruçarem sobre o parecer Clark, Nascimento e Silva (2006, p.132) lembram que o educador qualificado era o profissional com o controverso perfil construído a partir de apropriações técnicas e políticas que:

[...] reunisse qualidades pessoais e profissionais que o tornassem capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, ideias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006, p.132).

Esse modelo de gestor escolar permaneceu incutido em quase todo o cenário nacional até 1968. Nesse período, conforme Santos (2002), os Estados criam

regulamentos próprios para atender as demandas das escolas, aproveitando a brecha proporcionada pelo caráter descentralizador da LDB já à época.

Foi também na década de 1960 que aumentaram as reivindicações de qualificação do diretor de escola, elevando-as a um plano cada vez maior de especialização e de escolaridade. Nesse período ganhou força a Lei Estadual nº 5058/58 que introduziu o curso pós-normal de Administrador Escolar, com duração de 2 anos, em todos os Institutos de Educação do Estado. Em 1961, a LDB nº 4.024, em seu texto definia que o diretor de escola deveria ser educador qualificado. Porém, ao expor de forma dilatada essa qualificação, deixava para os Estados que estes se encarregassem das providências de uma regulamentação mais específica.

O Estado de São Paulo, a partir de 1964, já sinalizava para profissionais com passagens pelos cursos de Pedagogia e Administração escolar. Entretanto, do ponto de vista da prática, somente a formação em Pedagogia não bastava para o bom exercício das funções, uma vez que a burocracia do sistema totalitário e a mudança de indicação do diretor, antes de caráter político, agora de aspecto técnico, por si só, não conferiam poder de tomada de decisões locais para os diretores, com raras exceções (CORTINA, 1999).

As funções primordiais dos diretores, lembra Cortina (1999, p.69), consolidavam-se em “gerenciar a adequação e o cumprimento dos programas e regulamentos escolares, decididos em instâncias superiores, bem como fiscalizar os trabalhos”. Ao adotar a postura de mediador dos propósitos defendidos pelas secretarias e governos com as intenções pretendidas pelos professores e comunidade estudantil, por exemplo, o diretor de escola, forçadamente, por muitas vezes era obrigado a optar pela defesa dos interesses de seus superiores, comprometendo aspectos de relacionamento, identidade e pertencimento com a unidade escolar e a sua comunidade. Além disso, embora não seja este o objeto de análise neste trabalho, vale a pena destacar o caráter tecnicista que a escola assumiu no período em questão, com estrutura hierarquizada semelhante ao sistema empresarial, cujas ações impactaram diretamente na forma como o ensino se processava e, principalmente, no andamento das relações interpessoais.

Com um breve aceno para mudanças, em 1968, com a reforma do Ensino Superior, a Lei 5.540 sinalizou para modificações substanciais que viriam a ocorrer no futuro do cenário do diretor de escola, passando a exigir para o cargo de administrador escolar, em todos os níveis de ensino, a graduação em curso de

Pedagogia. Pouco tempo depois, em 1971, surge outro marco na história da profissão de educador escolar, com a Lei nº 5.692/71 que, ao mesmo tempo em que transformava os cursos primário e ginásial e ensino de primeiro grau, com estabelecimento de 8 anos e trazendo a obrigatoriedade do ensino, também criava o cargo de diretor de escola, suprimindo a figura do diretor de grupo escolar, existente então até a época.

A concepção anterior de diretor de escola, cujo olhar era voltado para o profissional com muitos anos de experiência em docência, “parece ser substituída pela imagem do administrador, coordenador de uma equipe escolar que deverá ministrar uma educação básica pública a um contingente muito maior da população” (CORTINA, 1999, p. 68).

O cenário ganhou nuances de mudanças e a figura do gestor educacional passou a ser revista a partir da redemocratização do Brasil, no final dos anos 1980. Nesse período, destaca-se que o país vivenciava o momento de transição de seu regime ditador para o democrático. Não se pode desprezar o contexto em que vivia a sociedade brasileira. Nesse contexto, por exemplo, o caráter tecnicista invadiu a escola, ao explicitar as seguintes características:

[...] sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo” (FREITAS, 2012, p. 387).

Ao percorrer o período histórico, percebe-se que a construção dos primórdios da democracia brasileira se solidifica com a Constituição Federal de 1988, caracterizando a participação popular em sua reformulação e, também, em comparação com as constituições anteriores, diferenciando-se por conta de reunir o mais longo capítulo destinado à educação. Em seu bojo, assume-se que a educação é um direito público e subjetivo de todo cidadão brasileiro, reforçando o princípio da gestão democrática do ensino público, além de colocar para o Estado a obrigação de prover creche e pré-escola para todas as crianças brasileiras e instituir que o ensino fundamental passa a ser obrigatório e gratuito para todos.

Num primeiro momento, o estado chama para si a responsabilidade como o agente que vai normatizar e regular a atividade econômica no país,

ampliando, simultaneamente, as suas funções sociais, através da previdência, saúde, lazer, segurança, esportes, assistência maternidade, infantil e aos desamparados, além de apoio irrestrito para, principalmente a educação. Da teoria para a prática, no entanto, há uma distância a ser percorrida, que não se concretiza, num primeiro momento, da maneira esperada. Por não dar conta das necessidades surgidas, lembram Janial e Di Giorgi (2010, p.7), “o governo agiu de acordo com as políticas neoliberais, desobrigando-se das responsabilidades de efetivação das políticas educacionais e passando a responsabilidade a outras esferas”, tais como a iniciativa privada e organizações não governamentais.

Ao permitir que a iniciativa privada se aposses da educação, a lógica capitalista entra em cena, com a premissa de que é preciso lucrar cada vez mais. Na lógica mercantilista as instituições de ensino, principalmente do ensino superior privado, expandiram-se por demais, em todo o território nacional, com suas ofertas de ensino presenciais ou à distância, comercializando o ensino como se fosse mercadoria que visam lucro a todo custo, comprometendo a qualidade da formação pessoal e profissional dos brasileiros. O foco da gestão está na receita. No setor público, embora o foco primário não esteja no capital, os cuidados com as receitas existem, principalmente por conta da administração e controle de repasses e recursos (FERNANDES, 2004; FRIGOTTO, 2000; HADDAD, 2008).

Mas não é somente o cuidado com as receitas que configuram semelhanças entre instituições de ensino público e privadas. Um dos principais itens solicitados pela população brasileira no processo de transição de regime de governo refere-se à participação da sociedade nas implicações da escola, a chamada democratização da educação, a começar pela gestão democrática, uma prática prevista na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE).

Ocorre, no entanto, que ainda falta muito para que os princípios deixem a teoria e migrem para a prática. Ao analisar que o artigo 205 da Constituição de 1988 determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Contudo, Gadotti (2014) observa que:

Infelizmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) não respeitou esse princípio de que a educação deveria ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”: “a gestão

democrática – princípio caro aos educadores e que foi base-mestra do primeiro projeto de regulamentação do Sistema Nacional de Educação – ficou reduzida, na Lei no. 9.394 de 1996, aos preceitos dos artigos 14 e 15, que preveem, somente, a participação dos profissionais no projeto pedagógico, e da comunidade, nos conselhos escolares, além de uma 'progressiva' autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às escolas. (GADOTTI, 2014, p.1)

Na esfera privada a abertura à participação da sociedade, quando se dá, ocorre em doses acanhadas. Quanto a essa particularidade, o próprio Gadotti (2014) explica o desinteresse do setor privado na gestão democrática, ao lançar pergunta e depois dar a própria resposta para o problema: “Por que os representantes das escolas privadas rejeitaram, em 1988, na Constituinte, a gestão democrática? Porque, em geral, como responde o próprio Gadotti (2014, p. 1), o “ensino privado não trabalha com uma concepção emancipadora da educação”.

Galvão (1997) complementa que, no centro de toda prática neoliberal está o mercado e, no meio deste, encontra-se a necessidade do consumo. Assim, na esfera neoliberal, a educação deixa de ser componente do campo social e político e passa a fazer parte do mercado, funcionando ao seu modo e à sua semelhança. Retomando a partir de Gadotti (2014, p. 1), há setores da escola pública que não apoiam a gestão democrática por possuírem uma visão elitista da própria educação, separando os que sabem dos que não sabem e os que mandam dos que devem obedecer.

Apesar dos esforços empregados por defensores da gestão participativa, há que se levar em consideração o aspecto histórico e político do país que ainda, nos dias de hoje, dispara seus reflexos. A imaturidade do Brasil com a forma de atuação política aberta e participativa é, na visão de Gadotti (2001), por exemplo, uma das razões que acabam por justificar o comprometimento de uma gestão democrática. De acordo com o autor, como a experiência com a democracia ainda é incipiente, o sistema educacional ainda é verticalizado e, como reflexo disso, o envolvimento e a participação popular nas decisões ainda são dificultadas. Também é importante observar que o termo gestão traz consigo uma série de definições e significados, dentre os quais, destacam-se o produzir, o criar, o fazer (HOUAISS, 2001). Por consequência, estes são verbos de ações que exigem a presença de mais de uma pessoa, em ações dialógicas.

Para que a gestão democrática se efetive são precisos alguns elementos fundamentais, tais como a participação aberta de todos, a autonomia para

a realização de tarefas e projetos, a transparência nas relações e negociações, bem como a pluralidade que deve ser respeitada em sua totalidade (ARAÚJO, 2000). Além disso, acrescentam Bordignon e Gracindo (2000), a gestão democrática deve trabalhar com atores sociais, mantendo as relações destes autores com a instituição educativa, entendendo cada participante como sujeito da construção da própria história humana.

Na prática, uma das tentativas de tirar essas premissas do papel e colocá-las em ação é através das participações de toda a comunidade educacional nas elaborações dos planos e das propostas pedagógicas, bem como o estímulo à participação efetiva de todos, também, nos conselhos escolares. Mas, não basta somente definir premissas e teorizar ações. A gestão democrática exige muito mais dos envolvidos no processo educacional, a começar pela participação mais efetiva dos pais dos alunos nas atividades escolares e, principalmente, nas tomadas de decisões que afetam direta ou indiretamente a escola e, conseqüentemente a educação dos filhos.

Também, a esse respeito, Paro (2007, p. 15) lembra que essa participação dos pais pode se dar através de atitudes como a participação em “grupos de formação de pais, proporcionados pela escola, sob a coordenação de educadores, em que os pais discutam questões da educação de seus filhos e possam familiarizar com as ações educativas da escola”. A consciência de que a presença dos pais é fundamental para a continuidade entre educação familiar e escolar, alerta o mesmo Paro (2007), no entanto, deve partir, muitas vezes, da própria escola, através dos professores em suas práticas.

Se as ações envolvem inicialmente professores, alunos e pais, as relações não se estancam entre esses agentes. Para que a gestão democrática e os diálogos e vozes proporcionem avanços e melhorias em todos os aspectos é preciso que sejam ouvidos e seja dada liberdade de manifestações para outros importantes integrantes desse processo, conforme lembra Oliveira (2010):

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar. (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Percebe-se, portanto, que toda e qualquer tentativa de construção ou consolidação de uma gestão democrática na escola passa pela concessão de aberturas e espaços para que as vozes de todos os agentes envolvidos sejam ouvidas, principalmente nos processos e nas tomadas de decisões.

### 3.2 Os Desafios da Gestão Escolar nos dias atuais

Atender aos litígios das políticas públicas, acompanhar as cada vez mais dinâmicas transformações econômicas, culturais, tecnológicas e sociais, corresponder às expectativas de uma sociedade cada vez mais inconstante, acolher a uma diversidade de alunos, cada qual com as suas demandas específicas, formar, abrigar e dar condições dignas para atuações de professores, construir um espaço propício de trabalho para gestores, são alguns dos principais pontos, dentre muitos outros, que fazem parte das atribuições da escola da atualidade<sup>15</sup>.

Para entender a escola da atualidade é preciso, primeiramente, pensar que a sociedade se modifica a cada dia, passando por alterações e transformações significativas, do ponto de vista social, cultural, econômico e material, modificações que, acabam por atingir a escola, uma vez que “sempre que a sociedade se defronta com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições são exigidas à escola” (PENIN; VIEIRA, 2002, p.13).

Além da necessidade de reinventar-se a cada dia, a escola, acompanhando o contexto histórico, por conta de uma série de ações que se originaram de políticas educacionais que foram implementadas na década de 1990 e no início dos anos 2000<sup>16</sup>. Essas ações seguiram a tendência das políticas que também foram implementadas em outros países, a partir de modificações ocorridas no sistema de educação dos Estados Unidos da América e na Inglaterra (HADDAD, 2008).

---

<sup>15</sup> De acordo com o dicionário Eletrônico Houaiss, da Língua Portuguesa 1.0, (1), atualidade, trata da: “qualidade ou estado daquilo que é atual”, (2), momento ou época presente; (3), o estado das coisas, as circunstâncias no momento presente; (4), qualidade do que oferece interesse atual. Aqui compreendido como um tempo histórico presente.

<sup>16</sup> Dentre as políticas educacionais implementadas neste período, destacam-se a LDB (1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o PNE, o PDE e o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB).



Quando faz a adesão a essas práticas, de certa forma, Galvanin (2005) observa que o Estado deixa de ser o executor e passa a ser uma instância coordenadora e controladora. Para alcançar outros países do globo, essas políticas educacionais foram disseminadas por conta de ações estratégicas introduzidas por organismos internacionais, como por exemplo o BM (Banco Mundial), a Unesco, a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o FMI (Fundo Monetário Internacional), a CEPAL (Comissão para a América Latina e o Caribe), que atuam direta ou indiretamente com estratégias de financiamento da educação, presença nas ações e políticas de avaliações educacionais, elaborações curriculares, capacitações de docentes e formas de gestão educacional (DEITOS, 2007; FERNANDES, 2004; HADDAD, 2008).

Ao analisar, por exemplo, o papel exercido pelo Banco Mundial e suas interferências na educação, Fernandes (2004) sinaliza para a seguinte e complexa questão:

[...] entre os diversos organismos internacionais, seguramente é o que mais poder de convencimento possui uma vez que executar ou não as políticas por ele recomendadas pode significar a concessão ou não de empréstimos ao país em questão. Essa é sem dúvida a principal característica da forma de atuar do Banco Mundial, em parceria com seu irmão gêmeo o FMI em relação aos países subdesenvolvidos nos dias atuais (FERNANDES, 2004, p. 8).

Entretanto, não é somente o aspecto financeiro que é levado em consideração nesses ajustes das políticas educacionais. Há, também, o viés ideológico que passa a fazer parte dessa composição, como assinala Deitos (2007), ao apontar que a reforma da política educacional é apenas uma parte da reforma do Estado, para quem “cumpre uma função estratégica para realizar os motivos financeiros e institucionais e as razões econômicas e ideológicas, compósitos dos ajustes estruturais e setoriais implementados” (DEITOS, 2007, p.47). Em apoio a esse pensamento, (MARONEZE; LARA, 2009 p. 3285), observam que “os documentos formulados por essas agências, além de prescrever as orientações a serem adotadas, também forjaram discurso justificador das reformas”.

Tendo como estímulos as políticas e financiamentos internacionais, a educação brasileira acaba forçada a seguir regras impostas pelo sistema. Dessa forma, algumas ações foram adotadas e refletiram em alterações significativas no cenário educacional do país, provocando aquilo que Rossi (2001, p. 94) chamou de “uma tensão de longa duração entre a educação política e a política educativa, entre

educadores e Estado”. Portanto, quando se percebe que por trás de todo aparato de incentivo há as pretensões ideológicas, é difícil discordar da propositura de Paro (1987), para quem:

[...] infelizmente a escola que ai está é sim reprodutora de certa ideologia dominante é sim negadora dos valores dos dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no nível da estrutura econômica (PARO, 1987, p. 53).

Além de conciliar a realidade local, do ponto de vista político, econômico, social e cultural com os ideais políticos, ideológicos e econômicos das políticas governamentais, outros desafios se apresentam à escola rotineiramente com vistas à efetivação da gestão democrática. A respeito desse cargo estratégico, ao mesmo tempo em que observa que se trata do maior obstáculo para a efetivação da gestão democrática na educação, Paro (1987) faz uma observação inquietante ao colocar o diretor escolar como cargo de exercícios contraditórios, uma vez que:

Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola: e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado (PARO, 1987, p.4).

Além da obrigatoriedade de lidar com o equilíbrio necessário para ora atender às demandas do Estado, demandas externas e ora atender às necessidades internas, o gestor escolar e a escola ainda se deparam realidades específicas, variáveis de acordo com os locais onde as escolas estão inseridas. Ao atender as demandas das políticas governamentais financiadas pelas instituições e organizações internacionais, que visam o aumento do número de alfabetizados, o sistema educacional passou a receber uma camada da sociedade que até então não frequentava os bancos escolares, cada qual com suas necessidades e especificidades, além das diversas gamas de problemas como preconceito, violência, discriminação, uso de drogas, alcoolismo, dentre outros. Garantiu-se o acesso, porém, a permanência deste público, ainda, não, pois como explica Cury (2002, p.7) “não basta entrar, é preciso entrar e permanecer na escola”.

O desafio da permanência do aluno na escola dirige-se para a escola e para as instituições que a organizam e regulamentam, aqui entendida como o Estado. Ao Estado cumpre a função da garantia dos recursos necessários ao bom funcionamento da escola, além do fomento de políticas públicas de garantia de

acesso, principalmente. Para a escola, o desdobrar é constante, pois se exige do gestor, da comunidade, dos pais, dos alunos e dos professores.

Ocorre, no entanto, que ao lidar com a necessidade da reinvenção diária, enfrentando problemas sociais, econômicos e culturais, boa parcela dos professores está adoecendo por conta de um conjunto de reações as quais Nóvoa (1995) chama de mal-estar docente e Maslach e Jackson, (1981) se referem como Síndrome de Burnout, dentre outras doenças e problemas que afetam o estado físico e emocional que são frequentemente estudadas.

Além dos aspectos físicos e emocionais, profissionais da educação constantemente estão envolvidos em discussões a respeito de suas remunerações, o que afeta diretamente na qualidade de suas ações, embora o assunto não seja novo. Aqui essa citação é proposital, haja vistas que não houve mudança. Já no final dos anos 1970, Tragtenberg (1978, p. 99) apontava que com salários cada vez mais baixos, os professores passam a ser apreciados como criaturas flexíveis, ou seja, “aquelas que aguentam ano após ano, trabalham duro, sempre mantendo sua capacidade de mudar, de adaptar-se em fluxo às circunstâncias”, num adaptar-se constante às imposições da profissão e do mercado. Há mais por refletir. As próprias TIC’s, ao mesmo tempo em que auxiliam na educação, podem promover também necessidades de rearranjos por parte da escola, uma vez que:

O momento atual impõe à escola o desafio de lidar com uma realidade na qual a formação e a instrução estão distribuídas por todas as partes; onde a escola deixou de ser a única fonte do saber; onde nos vemos submetidos a transformações aceleradas em que as tecnologias da informação e da comunicação mediam nossas relações interpessoais (KLEIN; PÁTARO, 2008, p. 2).

É, portanto, nesse encontro entre as conjecturas políticas e as várias realidades do dia a dia que a escola vem se constituindo e se organizando, conforme destaca Michels (2006). Trata-se de um processo lento, burocrático, cuidadoso e extremamente articulado que, para ser efetivado, necessita de uma comunhão de esforços sem precedentes, pois a mudança é possível, principalmente quando todos são ouvidos, afinal, como destacava Freire (1991):

Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães. Diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras (...). É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus nos-acuda! (FREIRE, 1991, p. 75).

Porém, o ouvir por ouvir, o falar por falar, o simples fato de estar presente, somente, não é suficiente para que as transformações deixem de ser utópicas e galguem o cenário da realidade. Nesse imbrincado processo não há espaços para que vozes do processo não sejam ouvidas; todos, nesse sentido, devem construir juntos o diálogo democrático. Entretanto, como fazer isso? É possível que seja construído um diálogo democrático quando a sociedade e a escola não são democráticas e ainda convivem com culturas, sistemas e gestões hierárquicas e desiguais?

Sem estancar a reflexão, a perspectiva do diálogo abre um caminho para possíveis respostas que passa pelo processo de a escola trazer para si o caráter deliberativo de autonomia que ainda se encontra vinculado ao Estado. Com a ampliação desse cenário e a abertura desse caminho, também é importante que a comunidade escolar amadureça dentro de uma cultura ética, com compromissos sociais e políticos que sejam capazes de permitir e valorizar a presença permanente da comunidade no contexto escolar, num aproximar que permita o falar e o ouvir, que favoreça a consolidação da autonomia, admita a compreensão e a extensão da divisão de responsabilidades no gerir de recursos físicos e não físicos, no atendimento das necessidades individuais e coletivas e no fomento da qualidade das ações que ocorrem dentro ou fora das salas de aulas. Ao compreender e aplicar a gestão democrática como um princípio da educação, valorizando o diálogo, ampliam-se as possibilidades de compreensão da realidade, tanto para a escola quanto para a sociedade.

#### 4 REFLEXÕES SOBRE O DIÁLOGO, SUA PRÁTICA E DIMENSÕES

Sem perder de vista o foco desta pesquisa, ou seja, a análise da proposta do Conselho Nacional do Ministério Público, através do documento Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores; levantam-se questões em torno de quais são as efetivas contribuições do documento para o aprofundamento da gestão escolar democrática? Por consequência, pensa-se também se as contribuições, quando detectadas no documento, são mais favoráveis à manutenção das atuais relações de poder ou ao fortalecimento do processo de democratização?

Esse tópico começa com perguntas inquietantes e que, inicialmente, demonstram que não há receitas prontas sobre as formas e os métodos de dialogar para a implantação e ou para a efetivação de uma gestão escolar pautada pelos princípios democráticos. Assim, no percurso que visa, ao final deste tema, clarear para a tentativa de sinalizar respostas, é importante que seja dado espaço para dimensionar a gestão escolar, vinculada ao próprio conceito de diálogo, principalmente ao conceito de diálogo presente no documento do Conselho Nacional do Ministério Público.

Há que se compreender que a gestão democrática é um princípio da educação, sendo que a mesma é favorecedora do diálogo. A gestão democrática, necessariamente precisa ser entendida também como sendo uma atuação política e, como tal, suas características e particularidades devem ser averiguadas. Quanto ao diálogo, além de toda cadeia complexa para a compreensão de sua prática e aplicabilidade no tema da gestão, também precisa ser analisado do ponto de vista da dinâmica das relações interpessoais.

Assim, ao entender a gestão escolar como uma ação política, não se pode desprezar que a finalidade da ação política, por vezes, se caracteriza com a participação ou a influência para a divisão do poder, conforme apontava Weber (1970). A esse olhar, o próprio Weber (1970) acrescentava que o poder que caracteriza a gestão política não advinha necessariamente da capacidade da parte que controla o processo e daqueles que comandam os demais para que façam aquilo que os controladores desejam. Dessa forma, o que torna a gestão um verdadeiro processo político se aproxima mais do poder emanado pelos comandados, a partir da

capacidade de agir em conjunto com os demais pares, no sentido da construção de uma vontade em comum, como acrescentavam Arendt (2000) e Bobbio (2000).

Quando não ocorre o entendimento em conjunto para o agir em função do bem comum, tem-se, na partilha dos interesses, individuais ou coletivos, o princípio das disputas pelo espaço e das contendas pelo controle e pelo poder. Nesse sentido, na prática, a gestão escolar passa a se caracterizar como uma questão política de disputa de poder que se aproxima de poder expresso no sentido weberiano<sup>17</sup>. Por outro lado, quando o exercício político da gestão escolar abre espaços para que os interesses individuais ou coletivos sejam regulados por contratos legitimados pelas pessoas que formam a instituição gerida, tem-se então a aproximação com os princípios democráticos. Nesse caso, o diálogo entre os integrantes do processo passa a ser condição essencial para a construção dos contratos que estabelecem equilíbrios de vontades, olhares, opiniões e preferências dos sujeitos.

Ao que se percebe, a primeira forma de gestão é caracterizada pela aproximação do exercício autoritário, quando na opção por uma gestão baseada em princípios democráticos, o poder é compartilhado. Enquanto dotada da potencialidade de gerar transformações sociais, culturais, políticas e históricas, a escola também é dotada de poder. Assim, é importante lembrar que Connel (1995) avisa que “lidar com instituições poderosas requer poder”. Essa advertência vem acompanhada de uma análise em torno da configuração da escola atual, que desvia dos princípios democráticos pela própria concepção. Mesmo diante do desconforto que o tema da escola poderosa gera nos educadores, o autor lembra que:

[...] as escolas são instituições literalmente poderosas. As escolas públicas exercem o poder tanto através da obrigatoriedade de frequentá-las quanto através das decisões específicas que tomam. As notas escolares, por exemplo, não são meros pontos de apoio do ensino. Elas são também minúsculas decisões jurídicas, com status legal, que culminam em grandes e legitimadas decisões sobre as vidas das pessoas – o avanço na escola, a seleção para um nível mais alto de instrução, as expectativas de emprego. (CONNEL, 1995, p. 22).

É, portanto, neste complexo cenário que o diálogo surge como instrumento de equilíbrio, instaurando, mesmo que temporariamente, uma

---

<sup>17</sup> O conceito de poder em Max Weber é associado a duas categorias complementares: o Domínio e a Disciplina. No primeiro, o sujeito reage a partir de uma determinada ordem, qualquer que seja o seu conteúdo, ocorre a probabilidade de ser seguida por um certo número de pessoas. Na Disciplina, por sua vez, a partir de uma ordem, os sujeitos se encarregam de obedecer, sem questionamentos em razão de um conjunto de atitudes que lhes são visuais e arraigadas (domínio-dominador, disciplina-dominado).

estabilidade centrada na ideia de que o bem comum deve prevalecer. Qualquer ação que irrompa com o equilíbrio, conseqüentemente, irá romper também com a efetividade do diálogo.

E, por vezes, a própria comunidade que propaga a gestão democrática é quem se encarrega de corrompe-la, de forma consciente ou não. Adorno (1998), por exemplo, ao discutir que a escola, na promoção do diálogo, pautando sempre as suas decisões pela escolha da maioria, corre o risco de estabelecer um padrão de tomada de decisões por escolhas que nem sempre representam o caminho correto. Quem dilata essa visão é Bobbio (2000), autor que reflete sobre o fato de que para ser efetiva, a democracia deve sim permitir a participação mais ampla possível de interessados nas decisões, porém, para fugir daquilo que o autor chama de democracia formal<sup>18</sup>, explica ele: “há que se buscar uma garantia de que os sujeitos que são chamados a participar dos processos de tomada de decisões devem ter as condições mais próximas possíveis do ideal para tais procedimentos” (BOBBIO, 2000, p. 31-32).

Assim, a prática que deveria se configurar como um exercício de democracia, legitimar uma gestão participativa, acaba então por se conformar como uma armadilha, pelo fato de que, como esclarece Adorno (1998), quando a maioria está ciente do poder que tem nas tomadas de decisões, mesmo com rasos conhecimentos e argumentos fragilizados, dificilmente abrirá mão de seus interesses. Para que dessa prática não reste pouco ou quase nada de democrático, Habermas (1990) torna a lembrar que o diálogo e a força do argumento podem ser as alternativas.

A própria concepção da palavra política abraça a participação da sociedade. O pensar crítico adotado por Bobbio (2000), sobre a necessidade de se adotar um filtro para os elementos que deverão compor as tomadas de decisões, se num primeiro momento faz sentido, por outro lado também merece reflexões. Ao compreender o diálogo como elemento que está associado ao respeito, à ética e à noção de pertencimento conferida ao sujeito, não se pode desprezar a participação do todo, optando pela presença apenas de partes no processo. É preciso levar em consideração que o diálogo não se efetiva somente no falar, não se constitui exclusivamente no transmitir das vozes; ele tem seu princípio no ouvir, no entender e

---

<sup>18</sup> Por Democracia formal entende-se o regime que preenche os requisitos formais da democracia, mas não necessariamente seus requisitos substantivos, reais ou materiais.

no ato de buscar a compreensão das necessidades alheias. Na concepção de Freire (2005) uma comunicação solidária entre homens não se fundamenta na relação de um sobre o outro, mas na solidariedade de saberes entre ambos, intencionados a transformar o mundo.

Como princípio da escola, a gestão democrática tem um papel fundamental no processo educacional também em sentido amplo, ao abranger, sem seleção prévia, a todos os integrantes – comunidade interna e externa à escola, uma vez que ao permitir a inclusão, há também a contribuição para a formação da participação, para a formação da cidadania, pois “cabe ao gestor e a escola formar o cidadão para participar com responsabilidade, do destino de seu país” (GADOTTI, 2014, p. 3).

De acordo com Gadotti (2000), o papel do gestor escolar na condução e na efetivação da gestão democrática, na prática do diálogo e na concretização do verdadeiro papel da escola e da educação passa a ter significado muito mais aprofundado.

No que se refere ao perfil técnico e político do gestor escolar para atender às necessidades de uma gestão democrática, a LDB 9394/96, por exemplo, pouco aborda a questão. O artigo 14 aponta que os sistemas de ensino é que definirão as normas da gestão democrática no ensino público, na educação básica, cada qual levando em considerações as suas particularidades, seguindo os princípios de que os profissionais da educação participem dos projetos pedagógicos das escolas e de que a comunidade escolar e a comunidade local também participem dos conselhos escolares ou dos órgãos equivalentes.

O artigo 15 da LDB, por sua vez, traz que as unidades escolares públicas de educação básica têm a garantia da autonomia, tanto pedagógica quanto administrativa e financeira. O que em princípio parece remeter aos conceitos de gestão democrática, pouco fica claro, uma vez que não traz diretrizes que definam a gestão democrática e que, na prática, proporcionem que as escolas não permaneçam vinculadas e sob as dependências das definições verticalizadas do Estado.

Sander (1996) define a especificidade da administração da educação como campo teórico e praxiológico, em função da natureza peculiar da educação como prática política e cultural comprometida com a promoção dos valores éticos que orientam o exercício pleno da cidadania na sociedade democrática. Para o autor, administração e educação são conceitos que se complementam. Sander (1996)



sinaliza para uma educação inovadora; uma administração construída e exercida coletivamente; uma administração capaz de promover uma educação com identidade; uma educação com equidade e qualidade para todos.

A autonomia vinculada à escola, presente na Constituição Federal (1988), também se revela como premissa defendida por Gadotti (2000). Esse conceito, autonomia, vem vinculado a outros dois importantes termos, autogestão e administração e ambos são analisados dentro do contexto escolar, sob o prisma da construção da escola cidadã. Há, no entanto, uma contradição que merece reflexão, como lembra Gadotti (2000) ao pensar a escola cidadã, pois, mesmo constando na Constituição Federal, a escola brasileira não goza de autonomia e também não está preparada para promover uma educação que conduza a uma liberdade real.

Gadotti (2000) nota que a escola autônoma é a escola que gere a sua própria realidade, se autogovernando. Aqui há uma reflexão a ser considerada, uma vez que as escolas possuem pouco poder para a tomada de decisões e que tais decisões quase sempre vêm finalizadas, restando apenas que sejam executadas.

Sander (2001) lembra, por exemplo, que a administração escolar no Brasil tem os seus princípios atrelados às formas de gestão que, para atender as novas perspectivas organizacionais e administrativas utilizam, por exemplo, táticas competitivas e mercadológicas, que acarretam uma série de implicações que comprometem a qualidade das relações interpessoais da escola. Esses comprometimentos são oriundos de tomadas de decisões administrativas que estão mais voltados aos resultados, independente dos processos, quase sempre direcionados para o aumento da eficiência e produtividade. Quando a administração escolar busca respaldo nesse modo de gerir, o que acontece, segundo Sander (2001) é que:

[...] No contexto desse movimento, a população é definida em termos de clientes ou consumidores. A preocupação dessas reformas não é tanto com a administração; a administração é apenas parte da estratégia global. A preocupação maior é com a governabilidade, ou seja, com a capacidade de conduzir as complexas relações do governo e das empresas com a sociedade civil e as instituições que configuram a vida moderna. A governabilidade compreende todo o aparato estatal e empresarial e suas relações com as instituições políticas, as expectativas públicas e a sociedade civil (SANDER, 2001, p. 2).

Se a autonomia ainda não é realidade presente nas escolas, a autogestão, apregoada por Gadotti (2000), também não aparece com a frequência que deveria. Para que a autogestão se torne realidade, a escola necessita de uma

pedagogia ativa muito clara, destinada à transformação do cidadão autônomo e a transformação da própria escola, capaz de exercer o poder pela tomada de suas decisões, dentro de um caráter ético e vinculado à compreensão da realidade.

Embora a gestão escolar não se desvincule de uma prática política, por consequência o gestor educacional também deverá ser entendido como um ator político. Conforme Vasconcellos (2002), os princípios da gestão direcionam para o fato de que:

A direção tem por função ser o grande elo integrador, articulador dos vários segmentos – internos e externos – da escola, cuidando da gestão das atividades, para que venham a acontecer e a contento (o que significa dizer, de acordo com o projeto). Um grande perigo é o diretor se prender à tarefa de “fazer a escola funcionar”, deixando de lado seu sentido mais profundo. Se não falta professor, se tem merenda, se não há muito problema de disciplina, está tudo bem [...] é claro que a escola tem de funcionar, mas sua existência só tem sentido se ocorrer dentro de determinadas diretrizes, de uma intencionalidade. [...] Assim, não se trata de um papel puramente burocrático-administrativo, mas de uma tarefa de articulação. De coordenação, de internacionalização, que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico (VASCONCELLOS, 2002, p. 61).

Para a efetivação da ação política, o ato de gestão, para que seja posto em prática, do ponto de vista técnico, administrativo e pedagógico contam com pressupostos que podem ser trabalhados e desenvolvidos com planejamentos e programas específicos. Entretanto, há um outro fator que carece de um juízo mais aprofundado para que sua eficiência aflore com maior propriedade: a capacidade de entender as necessidades humanas. Quem reforça essa ideia é Cury (2010) para quem:

Além do domínio da legislação educacional, hoje ele deve entender de orçamento público, direito público e contabilidade. A capacidade de diálogo é fundamental para se articular com as famílias, os conselhos e os professores. Dessa capacidade de diálogo emana a liderança para o projeto pedagógico e para a condução do cotidiano da escola. Essas habilidades podem ser adquiridas em cursos e determinadas características podem ser estimuladas por meio de reuniões voltadas para a sensibilização das diferentes atribuições exigidas de um gestor (CURY, 2010, p. 1).

O discurso que parece apontar um caminho estreito e fácil de ser percorrido, no entanto, contém sinuosidades marcantes que, além do domínio técnico e da capacidade de o gestor entender e gostar de pessoas, exige também uma enorme capacidade de negociação e articulação de sua comunidade no sentido de que se promovam as condições para que a política educacional se efetive.

#### 4.1 O documento Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores

A escolha do documento Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores como objeto de análise nesta pesquisa deu-se de forma oportuna. O instrumento, num primeiro momento, chamou a atenção pela proposta de fazer do diálogo um mecanismo capaz de promover, através da aproximação entre a comunidade escolar e a sociedade, reconstruções e ressignificados nas complexas relações que se promovem entre os entes pertencentes às partes (escola e sociedade). Outro fato que aguçou a curiosidade refere-se à autoria do material, cuja iniciativa da elaboração partiu de “fora da escola”, como uma ação pensada do espaço externo para o interno.

Para completar a escolha, os temas propostos nas discussões internas no documento também promoveram uma curiosidade à parte, uma vez que, no imbricado processo de educar e reparar as mazelas sociais, a escola é posicionada como agente dotada de uma responsabilidade ímpar que, em princípio, caminha para destoar de suas atribuições essenciais, uma vez que o ato de responsabilizar é distinto de conferir autonomia.

Ao propor a diferenciação entre autonomia e responsabilização, Dalbério (2008) esclarece que a autonomia se configura com um aspecto fundamental para a cidadania e para a democracia na escola, uma vez que contribui para a competência da coletividade na gestão das políticas públicas, avaliação e fiscalização dos serviços oferecidos à população para tornar público o caráter privado do Estado. Essa ideia, no entanto, adverte a autora, “não pode ser confundida com a de desresponsabilizar o Estado pelos seus compromissos e deveres com a educação e a dignidade do povo” (DALBÉRIO, 2008, p. 3).

A configuração do documento e a conseqüente chamada da escola para a proposta de ações em torno de um grave problema social, que tem fundamentos na ausência do diálogo em suas várias instâncias, partiu do levantamento de dados relacionados à violência dentro e fora das escolas, subsídios que, de acordo com os autores, se mostravam como “bastante preocupantes e evidenciam que o respeito, fundamento da desejada convivência saudável, na prática vem sendo submetido à progressiva deterioração”. (CNMP, 2014, p 3). Por isso, os

próprios autores se encarregaram da complementação da justificativa, apontando que:

[...] afinado com a sua missão de defesa da sociedade e de garantidor dos direitos da cidadania, o Ministério Público, por seu Conselho Nacional, e a Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública (Enasp), em parceria com as unidades do Ministério Público nos Estados e no DF e com as Secretarias de Estado da Educação, lançaram a Campanha Conte até 10 nas Escolas, no intuito de estimular o debate junto aos alunos do ensino médio de todo o país, em torno do respeito e dos direitos e deveres dos jovens, partindo dos alarmantes índices de vitimização da população entre 15 a 24 anos por homicídios (CNMP, 2014, p 3).

Por conta do alarmante índice de violência, o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e da Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública (Enasp), idealizaram e articularam a Campanha Conte até 10 nas Escolas. Essa campanha também envolveu a elaboração do Guia Prático para Educadores, além da promoção de cursos presenciais no país sobre o tema práticas restaurativas nas escolas. Ao referir-se à campanha Conte até 10 nas Escolas, o Conselho Nacional do Ministério Público destaca que se trata de ação destinada à educação do adolescente e do jovem para uma cultura de paz, originada a partir da consideração de que:

O ambiente de ensino formal é importante espaço de convivência e de formação dos adultos de amanhã. É especialmente no ensino médio que o estudante amadurece sua capacidade de reflexão crítica para diversas decisões da vida, indispensável para a tomada de decisões que a sociedade, futuramente, vai exigir. Um segundo motivo para realização dessa campanha nas escolas tem a ver com as tristes estatísticas de violência no País. De acordo com o Mapa da Violência 2013 – Homicídios e Juventude no País, o volume de homicídios contra jovens de 15 a 24 anos corresponde a 39,3% das mortes ocorridas entre a população jovem brasileira. Em outras faixas etárias, os homicídios respondem por 3% dos óbitos (CNMP, 2014).

Anterior a essa proposta do Conselho Nacional do Ministério Público, o tema das práticas restaurativas nas escolas já vinha ganhando atenção. Atrelado à Justiça, no Estado de São Paulo, especificamente, o assunto se transformou em projeto desenvolvido na cidade de São Caetano do Sul, iniciativa que englobou a aplicação de princípios e práticas restaurativas em processos judiciais em escolas públicas da cidade e comunidades. No início o projeto se constituía numa parceria entre Justiça e Educação com o objetivo de transformar as escolas em espaços para a resolução de conflitos e em locais onde pudessem ocorrer as sinergias de ações. A proposta do projeto contemplava também a ideia de buscar resoluções de conflitos de modo preventivo nas escolas, evitando que os casos chegassem à Justiça. Também propunha a prática de círculos restaurativos e, incluía ainda, uma participação efetiva de vários segmentos da sociedade, em redes comunitárias, envolvendo agentes

governamentais e não governamentais, atuando de forma articulada, procurando entender e atender, através da escola, às necessidades das crianças, adolescentes e suas famílias (ORSINI, LARA, 2013).

Além do programa implantado em São Paulo, a ação da prática restaurativa envolvendo a Justiça e a Escola também se espalhou por outros estados, como Minas Gerais, Maranhão e Distrito Federal, por exemplo, com dinâmicas que pouco diferiam da proposta paulista. Ao analisar dez anos de prática da justiça restaurativa no Brasil, Orsini e Lara (2013), ponderaram que a iniciativa estava se legitimando como uma das formas de resolução de conflitos, uma vez que se constituía como método eficiente para o trato do conflito criminal de menor potencial ofensivo (Juizados Especiais Criminais), para o conflito juvenil (atos infracionais) e para os conflitos escolares e comunitários.

De volta ao objeto de análise desta pesquisa, reitera-se que o Guia foi escrito pelo promotor de Justiça no Estado de São Paulo, Antonio Carlos Ozorio Nunes. O autor relata que, por ocasião do exercício da função de professor da rede pública de ensino, constantemente se via desafiado em sala de aula, ao exercício das habilidades de escuta, comunicação, diálogo e solução consensuada de conflitos. O Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) investiu no Guia sobre a justificativa de que:

[...] essa experiência do autor já foi exitosamente dividida com quase dez mil educadores da rede estadual de ensino paulista, por meio de cursos presenciais e à distância, e é agora compartilhada em formato livro, de fácil transporte, manuseio e consulta. Nesta publicação, constam ainda depoimentos de educadores que, estimulados pelas informações nele trazidas, protagonizaram, com o seu alunado, transformações extraordinárias no ambiente escolar, concretizando o valor respeito que tanto se busca. Espera-se que cada educador, com a sua rica vivência em sala de aula, numa escola de capital, cidade do interior ou zona rural, encontre nas linhas que seguem mais uma razão para perseverar ensinando e formando cidadãos (CNMP, 2014, p. 3).

Nesse quesito vale a reflexão acerca dos conteúdos que passam a ser apropriados pelos docentes com o propósito de implantação nas instituições onde atuam, a partir de experiências que são vivenciadas em espaços externos ao qual pertencem. Caso seja um brado isolado, o professor corre o risco de ter sua voz suplantada por uma série de contratempos que pertencem à esfera política, cultural e econômica da escola. Sua voz irá repercutir de forma mais concisa, por exemplo, se a escola a que pertence coaduna com os preceitos de autonomia administrativa, jurídica, financeira e pedagógica, apresentados por Veiga (1998), por exemplo.

São conceitos atrelados à gestão escolar, principalmente e que, contudo, implicam diretamente na liberdade de ação do docente, ao elaborar e sugerir projetos, programas e planos; atendimento às normas de legislação; disponibilidade de recursos financeiros, bem como até no cumprimento de sua função social enquanto docente.

A respeito dos conteúdos apresentados na cartilha, os autores trazem ainda a observação de que ali está presente uma vasta informação sobre diálogo e mediação de conflitos, além de sugerir uma série de atividades, cujas finalidades são possibilitar que o “professor nos cotidianos conflitos encontre, em conjunto com esses jovens alunos, os caminhos para solucioná-los, restabelecendo a tranquilidade na comunidade escolar e fortalecendo o vínculo de pertencimento ao grupo” (CNMP, 2014, p. 3).

O documento, sintetizado no quadro abaixo, está dividido em dez capítulos. Traz, logo no início, breve apresentação das instituições envolvidas, os motivos que fomentaram a elaboração do documento, bem como os resultados obtidos por conta das iniciativas propostas. Nos capítulos seguintes, traz conceituações breves e atividades que são formuladas como sugestões práticas para que os professores possam empregar, com alunos e comunidade, no sentido de uso e resgate do diálogo como instrumento de construção do bem-estar coletivo.

QUADRO 2- Síntese do “Guia prático para educadores: Diálogos, mediação e conflito nas escolas”

DIÁLOGOS E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS - GUIA PRÁTICO PARA EDUCADORES			
CAP	TEMAS	RESUMO	ATIVIDADES PROPOSTAS
1	Os pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver.	Explana sobre os 4 pilares da educação, propostos por J. Delors, colocando-os como desafios para a escola atual que, também, tem a missão de ensinar o diálogo na cultura da não-violência e no respeito à vida. Sugere, para tanto, a utilização de práticas restaurativas, discorrendo sobre suas aplicações e vantagens.	Atividade 1: Plano de Convivência escolar; Atividade 2: Mapa da comunidade; Atividade 3: Estabelecendo um ambiente pacífico em sala de aula
2	Conflitos como oportunidade de aprendizagem.	Acolhendo que o conflito é parte da relação humana, lança o olhar para a possibilidade de transformar o próprio conflito numa situação que traga reflexões e ações positivas, colocando a escola como agente principal de todas as ações.	Atividade 1: Pesquisa “O Termômetro da Violência” Atividade 2: Questionário para auto avaliação dos profissionais da escola Atividade 3: Troca de experiências sobre o que é um conflito
3	Práticas restaurativas	Explica, de forma sucinta, o que são práticas restaurativas, suas origens, com base em princípios da Justiça, bem como aponta algumas de suas aplicabilidades. A escola é apontada como agente que, por conta da utilização dessas metodologias, pode “solucionar” os problemas sociais.	Atividade 1: Violências gerando notícias Atividade 2: Dinâmica “Troca de palavras” Atividade 3: Valorização da Vida
4	Diálogo: Base para todas as demais formas de resoluções	Discorre sobre a importância do diálogo para a convivência em grupo, aponta as qualidades para uma boa prática e, em tópicos subsequentes, detalha o tema em assuntos como: Escuta ativa; Técnica da reformulação; Separar a observação da avaliação; Comunicação Assertiva; Uso das “mensagens-eu” e Vamos perguntar para ajudar a solucionar?	Atividade 1: Exercitando as questões restaurativas Atividade 2: Vivenciando uma escalada de conflitos Atividade 3: Aperfeiçoando o diálogo
5	Mediação	Esse capítulo traz que, além do diálogo, proposto nas etapas anteriores como fontes para sanear conflitos, há a atividade de mediação, uma sugestão que coloca frente à frente todos os envolvidos nos embates, com vistas à esclarecimentos e buscas de soluções.	Apresenta passos para a Mediação; discorrendo sobre a Pré-mediação, etapa preparatória e a Mediação em si. Ainda, traz um quadro referencial com questões que deveriam ser utilizadas como instrumentos para a mediação de situações conflituosas.
6	Círculos de construção de paz Estágios	Defende a utilização dos círculos de construção de paz e outros processos circulares (apoio, reintegração, celebração e assembleias) como instrumentos para o envolvimento da comunidade escolar, apresentando suas origens e vantagens na promoção da restauração de conflitos.	Como sugestão de atividade prática a ser realizada, aponta que o professor promova a realização de um círculo de diálogo com os seus alunos e demais envolvidos.
7	Círculos restaurativos	Após abordar sutilmente os círculos de construção, volta os olhares para brevemente discorrer sobre os círculos restaurativos, suas recomendações e aplicações. Abre, na tentativa de ampliar o tema, breves discussões para abordar os procedimentos; a escola e as preparações para as reuniões restaurativas e quem pode ser facilitador dos processos de resolução pacífica de conflitos?	Atividade 1: Pesquisa sobre as expressões restaurativas Atividade 2: Realização de um círculo restaurativo Atividade 3: Construção de uma proposta de paz
8	Sugestões para uma escola segura e pacífica	Além da escola representar um ambiente que seja capaz de restaurar e proteger, também é uma instituição política e social que reúne outras competências. Nesse sentido, discute também a Gestão Democrática nas Escolas; o Projeto político-pedagógico (PPP); os Conselhos Escolares atuantes e fortalecidos; democratização da escola e construção da cidadania e o Grêmios Estudantil	O tópico, apesar de não apresentar atividades práticas direcionadas, sugere, no entanto, a leitura de materiais indicados com conteúdos que reforcem os temas abordados.
9	Trabalho em parceria e em rede para uma escola cidadã	Esse tópico aponta que a escola, na feitura de sua ação democrática, deve contribuir para a solução de conflitos. E não é só. Como instituição que pertence a um sistema social e político, precisa de outras ações que são discutidas em subitens como: É preciso cuidar mais de quem precisa de mais cuidado; Políticas de atendimento; Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente; Fluxos; Trabalho em rede; Um pouco mais sobre alguns importantes órgãos da rede	Atividade 1: Dinâmica “A rede”  Atividade 2: Fontes de apoio na comunidade
10	Adolescente e ato infracional	O tópico que finaliza as explanações aborda, também de forma leve, conceitos de adolescentes que praticam atos de violência ou violação da lei e da ordem pública. Explana também sobre a escola e o adolescente em conflito com a lei e mostra também os atos infracionais na Escola.	Atividade 1: Discussão com os alunos sobre uma vida mais harmoniosa Atividade 2: Enfrentamento da violência nas escolas

Fonte: CNMP (2014), adaptado pelo autor.

Tanto o documento impresso quanto às páginas do Conselho Nacional do Ministério Público e da Campanha Conte até 10 não trazem indicadores, dados estatísticos ou balanço que atestam o alcance das ações. No endereço eletrônico da Campanha é possível visualizar que participam da campanha os Ministérios Públicos dos Estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Tocantins, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Espírito Santo e Distrito Federal.

Especificamente para o estado de São Paulo, como já mencionado, o Guia foi escrito pelo promotor de Justiça no Estado de São Paulo, Antonio Carlos Ozorio Nunes, a partir de suas experiências enquanto docente da rede pública. A elaboração do documento, dessa forma, parte das experiências individuais do promotor.

Aqui não há perceptibilidade quanto à participação direta de alunos e outros docentes na configuração do projeto, entretanto, é preciso levar em consideração que ao extrair percepções do espaço em que se insere, o autor do trabalho, de forma intencional ou não, enumera um conjunto de características essenciais para a condição de uma pesquisa qualitativa, em consonância ao que Godoy (1995, p. 62), elucida: o promotor/professor, utiliza-se do espaço natural como fonte direta de dados e participa ativamente como instrumento fundamental; adota o caráter descritivo de suas ações ao partilhar as experiências práticas; mantém o significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas e, também, emprega o caráter indutivo na concepção do seu projeto.

O Guia, portanto, será o objeto da análise que ora se desenrola. Para tanto, a apreciação será procedida através da concepção de três categorias analíticas. A primeira será “A gestão democrática e seus impactos no Projeto Político Pedagógico e no Conselho Participativo frente à violência escolar”. A segunda categoria propõe uma averiguação sobre como o documento e os conteúdos abordam o fortalecimento das relações interpessoais como forma de combate às manifestações violentas e conflitivas. Por fim, se debruça em torno do diálogo na gestão escolar e a importância que o guia confere a esse tema.



#### 4.2. A gestão democrática e seus impactos no Projeto Político Pedagógico e no Conselho Participativo frente à violência escolar; um olhar na perspectiva do Guia

Para que se possa compreender os impactos que a gestão democrática proporciona na elaboração e na efetivação do Projeto Político Pedagógico e também nos Conselhos Participativos da escola, inicialmente é necessário buscar uma sustentação conceitual acerca dos temas que aqui estão envolvidos; primeiro, de forma individualizada e, a seguir, buscando contextualizações nas formas como os próprios conceitos dialogam entre si.

A gestão democrática, como vista anteriormente, deveria ser o resultado de uma mudança de posicionamentos e da forma de pensar o espaço e as relações sociais que abrigam representantes de vários segmentos da sociedade na prestação de serviços ou nas ações que almejam direta ou indiretamente à própria comunidade. Nesse processo de modificar o posicionamento e a forma de pensar, deveriam estar presentes o rompimento com o formato vertical e autocrático de gerir empresas, conduzir entidades e pessoas, oferecendo espaços para a presença insubstituível do diálogo, do envolvimento, do respeito e da participação coletiva.

No documento Diálogos e mediação de conflitos nas escolas: Guia prático para educadores, o diálogo presente segue roteiro pronto, pré-determinado, padronizado, cujo itinerário, como os próprios autores apontam, já foi empregado em incontáveis ações pelo Brasil afora. Essa primeira postura destoia dos princípios democráticos, uma vez que não se pode perder de vista que, de acordo com o dicionário Houaiss (2001), o sentido da palavra democracia tem origem no grego *demokratia*, termo que reúne *dêmos*, de povo, e *kratia*, de força ou poder, portanto, palavra que apresenta um sentido mais genérico de governo do povo o governo em que o povo exerce a sua soberania.

A concepção do projeto implantado pelo Conselho Nacional do Ministério Público partiu da percepção de fatos reais que atingem e assustam a comunidade, somada à experiência docente do autor do guia. O documento não explicita, neste cenário, que houve uma participação coletiva nas discussões e proposições que são desencadeadas. Tal participação coletiva, com a presença da voz da sociedade e da comunidade escolar nas discussões e elaborações do documento não se apresentam em momento algum.

Anterior ao Guia, tendo como de partida os alarmantes índices de vitimização da população entre 15 a 24 anos por homicídios, o Ministério Público, através do Conselho Nacional, e a Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública (Enasp), em parceria com as unidades do Ministério Público nos Estados e no DF e com as Secretarias de Estado da Educação, já haviam lançado a Campanha Conte até 10 nas Escolas, com o objetivo de promover debates junto aos alunos do ensino médio de todo o país, tendo como temas o respeito, os direitos e os deveres dos jovens.

Apesar do diálogo presente nas propostas de debates e nas atividades sugeridas pelo Guia, reitera-se que não se trata do diálogo propriamente democrático, fato que compromete a concepção de escola democrática. Apple e Beane (1997, p. 17), nesse sentido, apontam que para que as escolas se caracterizem como “escolas democráticas” são fundamentais que se apresentem algumas condições. Destacam-se, por exemplo, entre as condições analisadas, o livre fluxo das ideias, a fé na capacidade individual de cada participante e a reflexão e a análise crítica para avaliação de ideias, problemas e condições políticas.

Todavia, não basta somente que a comunidade escolar discuta direitos e deveres. Freire (1997), por exemplo, lembra que diálogo não é apenas um método, mas deve ser encarado como uma estratégia para levar à produção do conhecimento. Ferreira (2005), acrescenta que, do mesmo modo como deve ser precedido em outros campos da democracia participativa, o simples diálogo com a comunidade não basta. O diálogo precisa ser feito utilizando mecanismos satisfatórios de diálogo que sinalizem “para a superação de necessidades reais e/ou concretas e que levem a uma perspectiva emancipatória dessas populações, a partir de uma significativa inserção da escola na vida dessas comunidades” (FERREIRA, 2005, p.18).

Há que ponderar que existem outras questões, com raízes mais profundas, que estão fincadas sobre princípios políticos, ideológicos e econômicos e que acabam por comprometer diretamente o princípio da democracia dentro da escola. As seivas que nutrem esse complexo sistema de interesses emanam de discursos, acordos e negociações que são geradas em eventos que tiveram como base a Conferência de Jomtien, em 1990, promovida sob o enfoque da promoção e alcance da Educação Primária Universal (EPU) e da melhoria nos serviços de educação básica, contando com o patrocínio da Unesco. Também participaram fomentando o evento, a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD

(Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o BM. Desse marco, surgiram outros debates, como as Conferências Mundiais e Ibero-Americanas de Educação, as Sessões do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação, os Fóruns Internacionais Consultivos sobre Educação para Todos, as Reuniões do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, além das Semanas de Ação Mundial e Semanas de Educação para Todos.

Ainda a respeito da Conferência de Jontiem, a Conferência Geral da Unesco, é importante destacar que, por conta dos compromissos assumidos nessa conferência, Jacques Delors, ao lado de outros representantes de setores como educação, política, economia e outros, de todas as regiões do mundo, na reflexão sobre o educar e o aprender para o século XXI, proposta pela Unesco, fixa no texto *Educação: um tesouro a descobrir*, os 4 pilares básicos da educação. O que para alguns reflete como uma belíssima proposta para sanar os problemas do mundo, através da educação para outros, há a necessidade de se observar com atenção quais são as reais intenções que permeiam a proposta.

Apesar do Brasil não contar com nenhum representante na Conferência de Jontiem, a Conferência Geral da Unesco, o país aderiu as tendências das propostas discutidas nesse evento. A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394-96), em seu artigo 87, parágrafo 1º, determina, por exemplo, que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação Para Todos, já que o Brasil é signatário da Conferência de Jontiem. No cenário dos acontecimentos, o país vivenciava uma grave crise econômica, na década de 1990, e o BM, patrocinador da Conferência de Jontiem, exercia papel significativo no estabelecimento de algumas políticas no cenário econômico brasileiro, como, por exemplo, ajustes fiscais na economia, a privatização de empresas nacionais e a abertura comercial para outros países, além de uma política de fomento à educação básica, cuja finalidade se voltava para a inclusão da sociedade no mercado do trabalho. Para fazer jus aos recebimentos de incentivos e recursos do BM, o Brasil precisava rever e adaptar as suas políticas internas, seguindo as determinações da Conferência, alinhavadas com a global meta de universalização do ensino básico.

Ao proceder a uma análise minuciosa dos documentos referentes à Conferência de Jontiem e seus desdobramentos, Rabelo, Segundo e Gimenez (2007)

sintetizam os princípios e as concepções que regem o Projeto de Educação para Todos em três pontos conclusivos:

[...] Primeiro: o eixo da reforma educacional dos anos 1990 está atrelado à reforma do Estado, que, por sua vez, articula-se à dinâmica e à crise do capitalismo na última metade do século XX. Segundo: mediante esse contexto, os instrumentos internacionais de educação, a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional e de sua auto solução: a educação se redimiria a si própria, solidarizando, de resto, a própria sociedade; e, Terceiro: por fim, a crise educacional é entendida como uma defasagem entre as exigências do sistema produtivo globalizado e as possibilidades do sistema educacional, defasagem essa a ser sanada com base na vontade política, na cooperação e na parceria (RABELO; SEGUNDO; GIMENEZ, 2007, p. 20).

O olhar sobre o uso da escola como instrumento de ideologia também sai das palavras de Paro (1987), para quem a escola da atualidade, “infelizmente é sim reprodutora de certa ideologia dominante”. Seu discurso é ainda mais agudo, pois o autor acrescenta que a escola, ao se permitir dominar pelas ideologias do capitalismo, por exemplo, passa a negar os valores dominados e se torna “mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no nível da estrutura econômica”. Ao proceder essa análise, o autor ainda faz questão de nos lembrar que “se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí”. E a transformação dessa escola, de acordo com ele, passa necessariamente por sua “apropriação por parte das camadas trabalhadoras”. Aqui há a perspectiva de rompimento da escola com as influências externas do capital e da ideologia dominante, bem como um breve aceno para a autonomia, a liberdade, o diálogo e o princípio da gestão democrática. Mas, conforme conclui o mesmo Paro (1987), para que as mudanças ocorram, antes é preciso transformar o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola.

No Guia, a participação coletiva, as sugestões de ideias e a prática de diálogos surgem com muita frequência nas atividades sugeridas para as ações práticas propostas aos professores para que, posteriormente, trabalhem com os seus alunos. A fé na capacidade individual, por sua vez, não se mostra, uma vez que as ações são pensadas em sentido coletivo e as discussões são tomadas com base em cursos que reúnem professores com olhares, formações, realidades e recortes diferenciados das necessidades de seus alunos e de suas respectivas comunidades escolares.

Quando o professor e a escola recebem o documento pronto, perdem, automaticamente, suas capacidades para a autonomia, outro princípio básico para a efetivação da gestão democrática. Na escola, a ideia de autonomia, como destaca Krawczyk, (1999) se constrói como sinônimo de auto-organização. Para que a autonomia e a gestão democrática possam então, de fato, existirem, aponta a autora, “nesse caso, convoca-se a participação coletiva dos diferentes atores educativos nos processos de planejamento e na avaliação do funcionamento da escola”. A própria autora se encarrega de lembrar que “as escolas não são uma continuação natural da ordem normativa na prática, mas realidades complexas organizadas em torno dessa ordem” (KRAWCZYK, 1999, p.119).

Nesse sentido, vê-se que a autonomia ausente na concepção do projeto é algo que deveria ser construída coletivamente e diariamente, de forma independente. Libâneo (2001, p. 115) reforça o discurso ao sinalizar que numa instituição a autonomia significa “ter poder de decisão sobre os seus objetivos e suas formas de organização”. Mesmo presente o discurso do bem comum, quando o docente recebe o guia ou leva para a escola as contribuições que teria recebido por conta das participações nos cursos ministrados pelo projeto, o próprio senso de liberdade para pensar e agir, o interesse coletivo pelo bem comum, a capacidade de gerir o próprio rumo da escola, bem como os princípios democráticos, são postos em dúvida, uma vez que no lugar da construção de um diálogo local, dá-se espaço para a apropriação de um discurso pronto, tal como se apostasse em fórmulas mágicas capazes de propor soluções para todos os tipos de demanda.

Ao propor diálogos, ao apresentar as propostas de atividades, ao sugerir quais os caminhos que devem ser adotados, há uma prática que corre no sentido adverso da aplicação da própria democracia, uma vez que, como aponta Paro (2001), não basta dizer ou conceder a abertura ao outro; é preciso ir muito mais além, pois:

[...] há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático” (PARO, 2001, p. 18).

Esse pensar é fundamentado na concepção de que, quando as tomadas de iniciativas ou de decisões não se processam de dentro para fora das instituições a

que pertencem, obedecendo ao caminho inverso, relega-se a um plano secundário a atuação da equipe gestora, dos docentes, dos alunos e da comunidade envolvida. Corre-se também o risco de que a equipe não se aproprie dos instrumentos necessários para a efetivação de uma gestão democrática, bem como empana a visão sobre os desafios e limites que juntos, todos devem ultrapassar.

A esse respeito, Gadotti (2014) nos ensina que não basta criar mecanismos de participação popular e de controle social das políticas públicas de educação. Para ele, se deve ir muito mais além, “é preciso atentar para a necessidade de criar, também, simultaneamente as condições de participação”. Mas, o próprio autor adverte que a participação, para ser qualificada, “precisa ser precedida pelo entendimento – muitas vezes técnico e científico – do que se está discutindo: saber ler planilhas de custos, orçamentos, etc [...]” (GADOTTI, 2014, p. 4).

Quanto à qualidade das participações, há dados significativos no Guia que carecem de uma atenção detalhada na leitura, presentes no recorte abaixo:

[...] Nesta publicação, constam ainda depoimentos de educadores que, estimulados pelas informações nele trazidas, protagonizaram, com o seu alunado, transformações extraordinárias no ambiente escolar, concretizando o valor respeito que tanto se busca. Espera-se que cada educador, com a sua rica vivência em sala de aula, numa escola de capital, cidade do interior ou zona rural, encontre nas linhas que seguem mais uma razão para perseverar ensinando e formando cidadãos (CNMP, 2014, p. 3).

Do recorte acima, salta um parêntese para a atenção e o cuidado que devem estar sempre presentes quando, no ofício de educar, o professor deve se apropriar de um produto que não lhe pertence ou não pertence à realidade local que, na visão de Costa, Fernandes Neto e Souza (2009) pode levar à alienação do profissional no exercício de suas funções. Diferentemente daquilo que recebe pronto, “o conhecimento que o professor organiza e elabora com fins de ensino ninguém pode lhe roubar”. (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009, p. 76). Além dessa valorização e reconhecimento do trabalho do professor, partindo das interações com a sua comunidade escolar, também há outros fatores que se mostram como positivos. Como explica Setubal (2009):

À medida que também propicia a relação entre os saberes do passado e do presente do território onde se situa, e todo um conhecimento globalizado que está circulando na nossa sociedade contemporânea, a escola permite que os alunos e suas famílias não só nutram o pertencimento temporal a este momento histórico, como reconheçam o seu papel como sujeitos históricos naquele lugar (SETUBAL, 2009, p. 2).

Quando o que se está em discussão é a qualidade das relações e dos trabalhos no contexto escolar, é preciso lembrar que uma das principais ferramentas que a escola dispõe para a promoção do diálogo, da inclusão e da consolidação de uma gestão democrática, de forma bastante efetiva, é o Projeto Político Pedagógico. Trata-se de um instrumento que encontra respaldo na LDB (1996), que, especificamente nos artigos 13 e 14, aponta que a elaboração da proposta pedagógica deve contar com a participação dos profissionais da educação.

A respeito do Projeto Político-pedagógico (PPP), este deve ser entendido como um mecanismo dos mais importantes para a construção democrática, cujas ações geram reflexos a todos os envolvidos no contexto educacional, pois:

[...] ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2002, p. 3).

Eis aí, portanto, mais uma abertura significativa para o diálogo. Nesse sentido, o pensamento de Freire (1994), que coloca o diálogo como vivência, fonte de onde surgem, mesmo nas posições antagônicas, as ideias e proposições mais importantes para a transformação da realidade. Esse embate, mesmo com ideias contrárias, para que possa ser produtivo e efetivo, “deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho da fragmentação e do controle hierárquico” (VEIGA, 2002, p. 5). Para a autora, ainda, mesmo diante das tensões e conflitos, é preciso entender que ali há possibilidades de construções de novas e importantes relações de trabalho, desde que hajam “espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder” (VEIGA, 2002, p 5).

Quanto ao conselho escolar, por exemplo, há alguns cuidados que devem ser respeitados, sintetizados na visão abaixo, uma vez que se trata de um órgão que:

[...] entre outros mecanismos, tem papel decisivo na gestão democrática da escola, se for utilizado como instrumento comprometido com a construção de uma escola cidadã. Assim, constitui-se como um órgão colegiado que representa a comunidade escolar e local, atuando em sintonia com a administração da escola e definindo caminhos para tomar decisões

administrativas, financeiras e político-pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da escola. Desta forma, a gestão deixa de ser prerrogativa de uma só pessoa e passa a ser um trabalho coletivo, onde os segmentos escolares e a comunidade local se congregam para construir uma educação de qualidade e socialmente relevante (GRACINDO, 2007, p. 17).

No Guia, o Projeto Político Pedagógico se apresenta de forma modesta. Além de constar uma breve conceituação sobre o que é projeto, porque é político e porque é pedagógico, há uma menção pouco profunda a não ser para o fato de que se trata de um projeto que serve como “referência e um norte para os agentes envolvidos na ação educativa da escola e não deve ser feito apenas para cumprir uma formalidade e ficar guardado na gaveta” (CNMP, 2014, p 64).

Em outros momentos o Guia faz referência ao Projeto Político Pedagógico, ainda sem entrar na profundidade que o tema merece. No item que traz observações sobre a gestão da escola democrática, por exemplo, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico surge como representação da democracia na escola e como exemplo de participação nas ações da escola. Dentre as formas de participação na construção do Projeto Político Pedagógico, o Guia faz referência às assembleias escolares, práticas que possibilitam que a comunidade escolar possa discutir temáticas e participar das ações relativas à vida funcional e administrativa da escola.

Outras informações importantes que o Guia traz, dizem respeito ao fato de que a escola precisa ter a consciência plena da sua identidade, ou seja, conhecer com profundidade a realidade interna – de docentes, alunos e colaboradores – sem desprezar, contudo, a realidade externa, principalmente da comunidade onde encontra-se inserida. Também rememora que é preciso que a construção do projeto seja o resultado de uma construção coletiva, onde os participantes poderão pensar, planejar, executar e avaliar os seus próprios trabalhos.

Quem corrobora com a ideia de que a construção do Projeto Político Pedagógico deve ser uma construção coletiva e democrática é Veiga (2002, p. 02). Para ela, o trabalho se reveste de uma “singularidade e pressupõe uma relativa autonomia da escola e da sua capacidade de delinear sua própria identidade”. Contudo, deve ser uma ação intencional com sentido explícito, frutos de um compromisso assumido e definido coletivamente.



O documento lembra que o Projeto Político Pedagógico deverá refletir o plano geral da escola e os caminhos para a sua plena autonomia e identidade; a sistematização de um processo de planejamento participativo; a manifestação de vontade de todos os atores que participaram de sua elaboração; a cultura da escola e da comunidade em que está inserida. Há que se destacar, no entanto, que as ações que são sugeridas ao longo de suas linhas, não abrem espaços para reflexões aprofundadas acerca do Projeto Político Pedagógico. Embora a finalidade do documento não seja a de produzir respostas diretas para a elaboração do mesmo, oportuniza a abertura para o diálogo e para ações que direcionem caminhos para algumas questões como, por exemplo: afinal, como se procede para se efetivar o plano geral da escola e que esse reflita também os seus caminhos e evidenciem a autonomia e a identidade?

A complexidade da efetivação do plano geral da escola, traduzido no Projeto Político Pedagógico, não pode se desvincular de cuidados com todos os temas que movimentam o processo. Há um conceito de liberdade, implícito, para o qual Veiga (1998, p.8) chama a atenção, pois, por vezes, encontra-se associado à autonomia. Entretanto, tanto a liberdade quanto a autonomia devem fazer parte da própria natureza do ato pedagógico, considerando que a liberdade “é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo, em si”. Nesse sentido, como alerta Veiga (1998), não pode ser pensada como apenas o fato de sermos livres de alguma coisa, pensamento que nos coloca automaticamente no estado de arbítrio. A liberdade na escola deve ser vista como uma relação na qual todos participem das tomadas de decisões e assumam as responsabilidades pelos atos e, particularmente, sobre a construção do Projeto Político Pedagógico.

Nesse contexto a proposta do Conselho Nacional do Ministério Público suscita ponderações. Ao propor ações para o combate à violência no contexto escolar, adota um posicionamento de rejeição e instiga reflexões em torno da busca de ações para que removam do contexto escolar a violência que constrange a sua comunidade. Por outro lado, adota o discurso em suas linhas de que a escola deve estar preparada para uma série de funções que, em princípio, deveriam ser atribuições compartilhadas com outros segmentos políticos, legais, sociais e familiares, dentre outros.

No capítulo que trata, por exemplo, da busca do trabalho em parceria e em rede para uma escola cidadã, os autores do Guia observam que a escola precisa

ter uma “boa gestão democrática”, também deve “manejar bem as ferramentas para solucionar positivamente os conflitos”. O documento reconhece, na sequência, que muitas vezes o desafio da escola é ainda maior, quando se depara, por exemplo, “com jovens que estão com transtornos psiquiátricos, com dependência química, com distúrbios psíquicos, com agressividades crônicas, entre outros problemas mais complexos e de difícil solução” (CNMP, 2010, p. 68).

No rol das atribuições e responsabilidades conferidas à escola, ainda surge, nesse roteiro, a visão dos autores do Guia de que a escola também precisa trabalhar a inclusão e deve se preparar para cuidar das pessoas que nela são incluídas, dando os primeiros passos para encaminhá-las as redes protetivas ou serviços especializados. Aqui, destaca-se a ênfase que o documento confere à escola, ao reforçar que “o primeiro passo é entender que este é, também, um problema da escola” (CNMP, 2010, p. 68).

Para incorporar ainda mais a lista de atribuições, o documento sinaliza que a escola também pode se encarregar de realizar diagnósticos para identificar alunos com problemas, realizar entrevistas e aplicar questionários e pesquisas que visem ao registro de histórico e acompanhamento individual dos alunos que apresentam problemas, uma vez que os autores entendem que, “assim, a escola estará cuidando com mais atenção de quem necessita de mais cuidado” (CNMP, 2010, p. 68).

Entretanto, não se pode perder de vista que, nesse olhar é possível confundir atribuições com o excesso de responsabilizações. Neste cenário, onde a escola vem recebendo uma sobrecarga de responsabilidades, dentre as quais estão, a responsabilidade de “incluir, preocupar-se com a formação de maneira interdisciplinar”, a responsabilidade de “atender às demandas do mundo tecnológico” e, ainda, a responsabilidade pela condição de “formar pessoas dotadas de ética”. (LAGAR; SANTANA; DUTRA, 2013, p.43 apud Libâneo, 2004, p 53).

Quando Barata-Moura (2005) aborda o conceito de liberdade, no sentido positivo do termo, entende como sinônimo de estar livre *para*, isto é, defrontar o mundo como sede de um poder de auto direção. “A liberdade, fundamentalmente, é a auto fundação enraizada de um destino, de uma destinação que um sujeito (de figura individual ou não) a si próprio se dá” (BARATA-MOURA, 2005, p. 72). Diante dessas reflexões, ao dilatar o rol de imputações à escola, por um lado estreita-se o conceito de liberdade da escola e amplia-se, por outro, o grau de responsabilização que

também é conferido à própria escola. Da escola se espera, inclusive, que se produzam ações que visem à construção de uma sociedade justa, democrática, solidária e ética. Há, no documento do CNMP, o fomento da ideia de que a formação social é responsabilidade exclusiva da escola, o que lhe confere um teor de responsabilidade ainda mais contundente.

Sem a liberdade para pensar e agir, a escola também tem comprometida a sua autonomia. A respeito da autonomia, Freire (1997) afirma que a constituição desta necessita “estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1997, p. 121).

Nesse percurso, entende-se que ao sugerir e propor ações visando ao restabelecimento do diálogo e das resoluções de conflitos na escola, num guia denominado “prática”, esvai-se nessa ação, mais uma vez, a concepção de autonomia e identidade, bem como encerra, definitivamente, que nesse cenário não há a participação do todo. O próprio Guia reconhece que, para ser efetivo, o Projeto Político Pedagógico deve se pautar pela presença dos seguintes valores em suas linhas: “democracia, respeito, responsabilidade, diálogo, seriedade, respeito, ética, justiça, disciplina, cooperação, diversidade, diferença, individualidade, esperança, participação etc.” (CNMP, 2014, p. 65).

Para que exista efetividade, no entanto, é preciso que essa participação se estabeleça de forma integralizada, indiscriminada, independentemente do grau de conhecimento e de contribuição que cada um proporcionará, pois, ainda de acordo com Gadotti (2014), a própria participação é um ato educativo, é conquista político-pedagógica.

Tanto o Projeto Político Pedagógico quanto os Conselho Escolares são temas que estão abordados no documento no tópico que trata da gestão democrática nas escolas. Nesse item também há uma breve abertura para a apresentação e conceituações introdutórias sobre os Conselhos Escolares, colocando-os como atuantes e fortalecidos, como instrumentos para a democratização da escola e para a construção da cidadania.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), marco do surgimento do Projeto Político Pedagógico nas escolas brasileiras, não recebe outra referência no documento, além de uma abreviada observação que transpassa pelo tópico da gestão democrática nas escolas. Nesse ponto, há aspectos importantes que provocam

reflexões em torno do avanço histórico que é o registro legal de direitos, deveres e obrigações colocados para a comunidade escolar, estabelecendo a autonomia para que cada instituição escolar possa construir seus projetos.

Dessas ponderações, por exemplo, sobressalta a ressalva que Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) promovem em torno do ato de conferir prática ao que a teoria, prevista na LDB, atribui. O autor adverte que o Projeto Político Pedagógico se configura como um documento que “propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”. Assim, não pode ser organizado apenas visando ao atendimento de uma determinação legal. Da mesma forma, também não pode ser arquivado ou permanecer distante do dia-a-dia escolar, pois a proposta pedagógica se caracteriza como o “ápice da educação” [...] também, ao propor maneiras para a quebra de paradigma e preconceitos, se caracteriza como “a ponte que liga escola e sociedade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 345).

Esse tópico finaliza com um breve olhar também dispensado para o Grêmios Estudantil. O documento também se encarrega de apresentar concisas conceituações acerca dos Conselhos Escolares. No documento, os Conselhos são apresentados como os “principais responsáveis pela democratização da escola”, uma vez que, como os próprios autores defendem, esse órgão:

[...] reflete uma maior participação social e a gestão democrática da escola e é um espaço para discussão, negociação, encaminhamento das demandas educacionais. São atribuições dos Conselhos deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola e analisar as ações a serem empreendidas e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola (CNMP, 2014, p. 64).

O documento do Conselho Nacional do Ministério Público (2014), no entanto, não considera e nem suscita ponderações acerca dos limites e das contradições presentes na atuação dos conselhos escolares. Os limites e as contradições se referem a aspectos legais, presentes na legislação brasileira, na forma com que a política governamental é desenvolvida no Brasil, constituindo programas de gestão que lançam olhares diferentes sobre o contexto interno e externo da comunidade que compõe a escola, pressionando ações contraditórias em torno da participação da comunidade na vida da própria escola, além de um contexto sociocultural permeado por dificuldades que impedem a participação da comunidade no cotidiano da escola e, conseqüentemente dos conselhos de escolas.

Ao refletir sobre as interferências dos fatores políticos e econômicos junto aos conselhos de escola, Dourado (2007) alerta que há programas de gestão que se atrelam às políticas federais de financiamento e de avaliação e que acabam por forçar as escolas e seus sistemas de ensino a assumirem estratégias essencialmente gerenciais como meios eficientes para a captação de recursos financeiros complementares para a educação.

Essa adoção acaba por restringir a liberdade e a autonomia da escola, centrando seus esforços na busca de recursos e pautando suas ações visando ao atendimento de demandas externas, provenientes de índices estatísticos de políticas oficiais de avaliação escolar.

Além dessas considerações, (DOURADO, 2007, p. 936) aponta ainda que falta uma “organicidade entre as políticas de gestão e de organização das unidades escolares que são implementadas pelo Ministério da Educação”. Essa ausência faz com que sejam implementados programas e desenvolvidas ações pelos quais o escopo político e pedagógico encontra-se, contraditoriamente, estruturado por concepções distintas. “De um lado, a centralidade conferida à gestão democrática e, de outro, a concepção gerencial como norte pedagógico”. (DOURADO, 2007, p. 937)

A democracia participativa que está presente no discurso do documento, que deveria ser caracterizada pela participação da sociedade junto com toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões e nas construções pedagógicas, ficam relegadas a níveis pouco claros no Guia. Não basta que se abram os diálogos e que se permitam que alunos e comunidade, vez ou outra, participem das ações promovidas por essas entidades; é preciso pensar numa ação mais profunda, que esteja vinculada com os preceitos de uma educação social.

O documento do Conselho Nacional do Ministério Público não confere ênfase à figura dos conselhos e do Projeto Político Pedagógico. Apesar disso, é possível extrair uma positividade dessas sutis presenças no documento. Que funcionem como ressalvas para reflexões regulares, instigadas para, além de resgatar a função social da escola, através do diálogo e da participação coletiva, busquem também a consolidação das finalidades para as quais os órgãos foram criados.

Trata-se de um exercício que deverá buscar, no entanto, a origem histórica<sup>19</sup> sobre a criação desses dois importantes aparelhos, ponderar os avanços e os retrocessos e reivindicar os seus direitos. Para tanto, tais órgãos precisam abrir mão do papel de consultivos, que ainda os caracterizam, reivindicando uma autonomia maior no poder decisório.

Esse paradigma, no entanto, demandará um esforço descomunal, pois, para que os efeitos sejam produzidos, há a necessidade da existência de um diálogo muito franco e expansivo entre todas as instâncias que militam direta ou indiretamente com o ensino e a educação brasileira. A começar pela reflexão em torno da escolha dos diretores escolares e as formas como são efetivados nos seus cargos. No formato como essa prática se processa no estado de São Paulo, por exemplo, através de seleção em concurso público, fica descaracterizada, naturalmente, a essência democrática.

Ao estabelecer critérios para os selecionáveis, por exemplo, há uma ruptura lógica com o princípio democrático de igualdade de condições para todos. Soma-se a isso que, numa esfera democrática efetiva e atuante, toda a comunidade que forma o sistema deve participar diretamente das ações que promovam as escolhas de seus pares.

Essa participação comunitária, no entanto, não deve se resumir em legitimar decisões já tomadas, “mas a tornar legítima a socialização do processo decisório, se posicionando, argumentando contra ou a favor e até mesmo defendendo suas crenças e saberes” (ROMÃO; PADILHA, 1997, p. 101).

Outra consideração que precisa ser revista é o fato de que a escola canaliza, quase que obrigatoriamente, uma série de funções, compromissos e responsabilidades que deveriam estar sendo desenvolvidos e ou executados por outros órgãos e instituições, principalmente pelo Estado. Há, nesse sentido, uma observação apropriada, colocada por Gadotti (2000), a respeito da autonomia que se pretende conferir à escola. Para o autor:

Autonomia não quer dizer abandono pelo Estado, pois ele tem que ser parceiro da Escola, articulando e financiando, não exclusivamente, as políticas públicas da educação, já que a escola deve participar na articulação,

---

<sup>19</sup> A denominação Conselho de Escola surge inicialmente definida no Regimento Comum nas escolas estaduais (Decreto n. 11.625/78), com caráter meramente consultivo, transformando-se em deliberativo por meio da Lei complementar n. 375/84, atingindo sua forma atual, a partir, da implantação do Estatuto do Magistério na rede estadual de São Paulo, através do artigo 95 da Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985.

formulação e execução dessas políticas. Autonomia é saber respeitar as diferenças. “Autonomia não significa uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo” (GADOTTI, 2000, p. 47).

Assim, quando essas observações são colocadas em prática, levando-se em consideração as necessidades e particularidades da comunidade escolar, respeitando os alunos como agentes pensantes, possuidores de conhecimentos diversificados e histórias de toda natureza, dotados de ideia, projetos, aspirações, planos, sonhos e uma série de outros itens que por vezes são desenvolvidos na própria escola, a educação torna-se então uma prática social. O Guia discretamente lança um olhar para essa necessidade, no entanto, se perde na timidez do próprio discurso, uma vez que ao tratar dos temas acima, mesmo postando-os como convites à reflexão, sugere a adesão a um diálogo que já se iniciou, no qual, cujas primeiras palavras, aquelas que colocam emissores e receptores na mesma sintonia, já se esvaíram, permanecendo uma fala que não provém da essência dessa relação. O ruído, nesse diálogo, além de comprometer a qualidade das ações propostas, rechaça a ideia de democracia no âmbito escolar e sinaliza para o não cumprimento da finalidade social da escola.

**4.3 O Guia e o fortalecimento das relações interpessoais como forma de combate às manifestações violentas e conflitivas: a necessidade de expansão do diálogo.**

A proposta da elaboração do material intitulado Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores, ganhou forma a partir da análise de dados relacionados à violência dentro e fora das escolas. Logo na apresentação do documento, justifica-se a preocupação com o aumento da violência envolvendo a comunidade escolar, evidenciando que “o respeito, fundamento da desejada convivência saudável, na prática vem sendo submetido a progressiva deterioração” (CNMP, 2014, p. 3).

A sugestão do Guia e das demais ações desenvolvidas pelo Conselho Nacional do Ministério Público estariam relacionadas diretamente ao fato de que, esse contexto de violência despertava a necessidade de estimular o debate junto aos

alunos do ensino médio de todo o país, em torno do respeito e dos direitos e deveres dos jovens, partindo dos alarmantes índices de vitimização da população entre 15 a 24 anos por homicídios.

Na proposta, os autores abordam o diálogo como uma alternativa para a abertura de caminhos que conduzam a sociedade, através da escola, em busca de soluções que possam contribuir com a amenização da violência que atinge a própria comunidade. Desse contexto, faz parte ainda das ações do Conselho Nacional do Ministério Público a Campanha Conte até 10: essa é a atitude, lançada em 2012, como uma ação concebida pela ENASP (Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública), sob a justificativa de que se pretendia “estimular a reflexão e motivar o cidadão a contar até 10 antes de praticar qualquer violência por impulso” (CNMP, 2014, p. 4).

E qual o motivo do Conselho Nacional do Ministério Público propor essas ações de trabalho dentro da escola? O próprio órgão, ainda na apresentação do documento tenta dar a sua resposta, ao expor que estaria contribuindo diretamente com as escolas e com a sociedade “num enfoque substancialmente preventivo de ações, sobretudo por ser a escola um local privilegiado para a propagação de valores” (CNMP, 2014, p. 4). O órgão, mais à frente, em suas justificativas, com as ações propostas em seu Guia, acredita estar dando a sua contribuição também para a criação e uma cultura de prevenção à violência.

No entanto, o documento do Conselho Nacional do Ministério Público não faz referência e não propõe reflexões acerca do papel social da escola. Ao pensar sobre quais são as principais atribuições da escola, Saviani (1983, 1991), por exemplo, alerta para o fato de que para chegar às respostas é preciso levar em consideração o cenário de que, por ser a escola determinada socialmente, encontra-se inserida numa sociedade fundada na produção capitalista, dividida em classes, cada qual defendendo interesses adversos. Soma-se a isso o fato de que a escola se constitui também como um instrumento de reprodução das relações na sociedade capitalista, além de reproduzir a dominação e a exploração. Para reverter esse quadro, Saviani (1983, p. 35-36) alerta que é preciso colocar nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Quando educadores e escola assumem o controle de suas ações, as escolas teriam revelados seus verdadeiros significados e suas funções. O próprio



Saviani (1980, p. 51) aponta para o fato de que essa compreensão permitiria que a escola “ordenasse e sistematize as relações homem-meio visando à construção de condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações” [...]. Onde, portanto, o “sentido da educação, a sua finalidade passa então a ser o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”. Ao compreender essa função, a escola estaria promovendo o homem, tornando-o capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens.

Libâneo (2004) também reflete sobre a função social da escola, cuja concepção passa, obrigatoriamente, pela atuação do diretor escolar. Nessa visão, a função social da escola está centrada na capacidade de educar e proporcionar meios para transformar os homens, através de cinco objetivos, sistematizados na condição de desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos; por intermédio do fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos; por conta do preparo para o trabalho e para a sociedade tecnológica e comunicacional; pela formação cidadã e crítica e, por fim, pelo desenvolvimento de valores éticos, qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias.

Há um contexto histórico que o documento não reproduz, que sinaliza para pontos importantes sobre o processo de distorção da concepção em torno do papel social da escola. O Estado teve desempenho fundamental no estabelecimento desse conflito conceitual ao propor para a escola pública, que se tornasse um dispositivo vital para assegurar o equilíbrio da sociedade capitalista. Frisando que a escola não deixou de exercer sua função propriamente pedagógica, Alves (2001) aponta novas funções produzidas pela expansão escolar:

[...] a expansão da indústria de construção, de papel, de móveis, editorial, de materiais didáticos, etc. Além dessa função econômica, da função pedagógica e da função, ora fundamental, de alocar os trabalhadores excluídos, o capital criou condições materiais para acrescentar à escola funções complementares, quais sejam: a) controle dos níveis de desemprego, pela extensão do tempo de escolarização que prolonga a permanência do jovem na escola; b) liberação da mulher para o mercado de trabalho, criando creches e escolas para seus filhos; c) serviço de refeitório para sua clientela – assegurar alimentação aos escolares tornou-se objetivo vital da escola pública contemporânea; d) oferta de serviços gratuitos como assistência médico-odontológica, distribuição de uniformes e de material didático; e) local de lazer e convivência social para crianças e jovens (ALVES, 2001, p. 205).

Desconsiderando essas ponderações, o documento se encarrega de apontar que entre as abordagens e sugestões presentes no documento, ao pontuar

que os conflitos também são ricas oportunidades para aprendizagem, no segundo capítulo os autores sugerem uma atividade com alunos intitulada termômetro da violência. Essa ação se configura através de um questionário que deve ser preenchido pelos alunos e também pela equipe escolar, cujos objetivos são identificar quais as formas de violência viventes na escola. Sobre essa prática, alertam os autores, no entanto, que o questionário precisa ser aplicado em uma ou mais classes. Posteriormente, os resultados deverão ser tabulados, devendo ficar à disposição para que a comunidade escolar avalie e elabore programas preventivos. Outra orientação é que o questionário deve ser repetido de tempos em tempos, sob o pretexto de se verificar se houve melhorias na organização educativa.

Mais à frente, no terceiro capítulo, o Guia, ao sugerir práticas restaurativas, sugere a atividade “violência gerando notícias”, cujo objetivo é promover ideias e discussão de soluções para as diversas formas de violência, apresentadas nos artigos trazidos pelos alunos. A justificativa dos autores para essa ação é de que: “busca-se vencer barreiras que nos impedem de enxergar soluções para os problemas apresentados e criar um clima de otimismo no grupo, mostrando que para os problemas podem existir soluções” (CNMP, 2014, p. 24).

Após essas verificações, a abordagem direta à violência, no Guia, vai aparecer somente no capítulo 10, onde é abordado o tema do adolescente e o ato infracional, especificamente na sugestão de uma atividade prática intitulada o enfrentamento da violência nas escolas. Essa sugestão de atividade, no entanto, se resume à indicação de uma leitura complementar, especificamente da Proposta Conte até 10 nas Escolas.

Em outros momentos em que o termo violência se mostra presente no documento, este sempre está vinculado com a escola, como sendo a responsável pelos cuidados. Assim, trabalhar as questões de violência na escola é papel do professor, do diretor, da comunidade interna e externa, do Projeto Político Pedagógico e dos grêmios estudantis, por exemplo. Toda essa visão dos autores é amparada no suporte de que, “uma escola democrática deve se preocupar em formar jovens ativos, responsáveis, protagonistas e capazes de solucionar as suas demandas e problemas por meio do diálogo, da negociação e da cooperação” (CNMP, 2014, p. 66).

A partir do momento em que sugere reflexão e ação para o combate à violência dentro da escola, a proposta do Conselho Nacional do Ministério Público passa a ser válida. Há a propensão para a valorização do diálogo como instrumento

para o fortalecimento das relações interpessoais, modelo de ação que, de acordo com os autores do Guia, se caracterizaria também como forma de combate às manifestações violentas e conflitivas. No entanto, há outros elementos fundamentais para a garantia de ações mais efetivas que deveriam estar presentes de forma mais contundente e precisas. Uma dessas possibilidades é pensar que a escola não está sozinha nessa jornada. A família e o Estado, por exemplo, também têm papéis e compromissos extremamente significativos no processo de educação e, portanto, carecem de um envolvimento mais consciente e eficaz. Nesse contexto, a participação da família é fundamental, uma vez que:

Ao deixar de ser bem cuidada em relação a saúde e alimentação a criança estará sofrendo agressões, pois não estaria tendo qualidade de vida, sendo vítima de maus tratos de seus representantes, vítimas da fome, sede, frio e doenças provenientes de seu sofrimento, estas não reagem e não se defendem por não ter condição física o suficiente, sem forças para denunciar por medo e ameaças. A vida dela nessa família torna-se uma tortura, sem impunidade ao agressor de violência constante, um desafio – um crime a infância (SANTOS, 2009, p. 4).

Entenda-se aqui que o bem cuidar não está relacionado somente aos cuidados básicos de saúde e alimentação. A presença dos pais, na socialização dos filhos é outra condição que mudou nos últimos anos, em decorrência da própria reconfiguração da sociedade e que, portanto, é um paradigma que merece atenção. Nessa reconfiguração da família, os pais, forçados pelas imposições do sistema capitalista, estão no mercado de trabalho, exercendo papéis diferentes no processo de educação dos filhos. Não há uma presença integral, com os encontros restringindo-se aos finais do dia, ou nas poucas horas da noite. Isso traz alguns impactos, sobre os quais Freire (2000) faz a seguinte observação:

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a “tirania da liberdade” em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade. (FREIRE, 2000, p. 29).

Santos (2009) complementa que a participação e o cuidado da família vão além da presença. É preciso que os pais ainda abracem uma atitude diferenciada ao interagir com os filhos, amparando-os desde a primeira infância a lidarem com seus sentimentos diante de circunstâncias desfavoráveis e de frustrações, envolvendo diálogo e atenção, principalmente. Se a família tem parte nesse processo falho que é o de educar os filhos e de se evitar a violência, sobre todos os aspectos, o Estado

também tem a sua significativa parcela de culpa, ao fomentar a todo custo aquilo que Francisco e Libório (2015), chamam de uma das maiores formas de violência, que é a desigualdade econômica, os autores assinalam que:

As diferentes situações de violência, presentes no modo capitalista de viver vêm passando por um processo de naturalização tão intenso, que raramente incomoda o sofrimento alheio ou sequer percebe-se o quanto às pessoas são “violentadas” todos os dias, por um Estado que as trata injustamente e que fomenta a todo custo uma das maiores formas de violência, senão a maior: a desigualdade econômica. As pessoas são privadas das necessidades mais básicas para o seu desenvolvimento e emancipação humana, mesmo diante de inúmeros avanços nas diferentes áreas do conhecimento científico, conquistados ao longo do desenvolvimento da humanidade (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2015, p. 11).

A desigualdade social, a perda de sensibilidade em relação ao sofrimento do outro, a privação de seus desejos e necessidades, como apontam os autores acima, são alguns dos fatores que contribuem para um significativo acréscimo da violência e que acabam chegando à escola.

Entretanto, estes são aspectos que não devem ser analisados de forma isolada, como advertem Guareschi, Weber, Comunello e Nardini (2006). Esses autores, na busca pela compreensão da produção de significados sobre a violência, asseguram que não é possível avaliar a violência como sendo uma ação que dá no campo individual. Para eles, a violência precisa ser compreendida como sendo uma prática complexa, decorrente de diversas ações sociais.

Francisco e Libório (2015) avigoram essa percepção. Na abordagem do *bullying*, uma das principais formas de demonstração de violência nos dias atuais dentro da escola, os autores sugerem que as análises para a compreensão do fenômeno sejam processadas levando em consideração a influência de outros importantes aspectos, como os histórico-culturais. Para eles, é preciso ponderar que essas demonstrações de violência também precisam ser entendidas como manifestações que o homem constrói nas suas interações sociais. Além disso, é preciso buscar compreensões que vão para muito mais da materialização do ocorrido. Como exemplo, é preciso pensar que:

Um aspecto que nos parece importante e necessário e que vem sendo negligenciado em diversos estudos seria compreender o assunto para além de determinismos biológicos, os quais justificam a condição de sujeitos predispostos às ocorrências do *bullying*. Dessa forma, poderíamos contribuir para a superação de uma compreensão individualizante desse fenômeno social, como se somente o agressor e a vítima fossem responsáveis pela sua ocorrência, sem considerar a força dos valores e crenças culturais, que inspiram práticas pouco empáticas e solidárias entre os sujeitos de nossa sociedade de forma mais ampla (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2011, p. 65).

A necessidade de se compreender mais intensamente a questão da violência escolar se justifica por conta das ramificações que o tema implica. A ação de violência se equipara a uma ação sistêmica, proporcionando uma série de outras implicações negativas para quem pratica, para quem sofre e para quem presencia ou acompanha o ato de violência. Soma-se a isso um outro aspecto que merece ser considerado nessa avaliação, a exemplo de Teixeira e Porto (1998), para os quais, independentemente de onde ocorram os atos de violência, assim como a própria concepção de violência que precisa de uma reflexão mais profunda, estes atos também precisam ser entendidos como “permanentes, e não apenas conjunturais”. (TEIXEIRA; PORTO, 1998, p.60).

O Guia ensaia uma tomada de consciência mais profunda, porém, tropeça na própria superficialidade ao desconsiderar os princípios da reflexão. Nas suas primeiras páginas justifica-se como sendo um material de apoio ao curso presencial de práticas restaurativas nas escolas, promovido pelo Conselho Nacional do Ministério Público a educadores/multiplicadores das escolas públicas do ensino médio dos cem municípios brasileiros com os maiores índices de mortalidade juvenil decorrente de homicídios, situados em algumas unidades da Federação. Quando se trata de discutir temas como a violência ir ao ponto é essencial. No entanto, o termo combate, relacionado à violência, surge uma única vez ao longo de todo documento, enquanto o verbo combater, por sua vez, também não aparece mais do que uma única vez. Há que se ponderar que os autores trazem no início a observação de que o Guia Prático não esgota o assunto, mas aborda de forma essencial os temas tratados no curso, trazendo dinâmicas e vivências que podem ser reproduzidas em sala de aula e na escola, bem como indica sugestões de leituras e pesquisas.

Quando aborda o tema, há uma rica oportunidade que passa despercebida de levantar questões em torno do que a comunidade interna e externa da escola compreende por violência e, conseqüentemente sobre o que é a educação e seus quais são os seus verdadeiros papéis? É preciso compreender que a violência não se manifesta através, exclusivamente, de ações que configurem agressões físicas e verbais procedidas entre alunos. Há, nesse rol, uma gama de situações que se enquadram na definição de ato violento, muitos, dos quais, estão relacionados diretamente com o modo de fazer a gestão da instituição escolar. O diretor de uma escola que grita, ameaça, humilha e maltrata os seus colaboradores, por exemplo,

comete violência cujas consequências podem se espalhar por todo contingente educacional local.

Nessa linha de observação, o professor que se utiliza das notas e correções de provas para punição aos alunos, ao contrário de um ato educativo, está consolidando mais uma agressão contra seu aluno, cujas as consequências também são passíveis de se alastrarem para esferas que ultrapassam além das fronteiras da escola. Também, a escola que se descuida ou não está preparada para as observações das questões relacionadas às dificuldades individuais e particulares dos alunos, não fornecendo as reais potencialidades de desenvolvimento, certamente também estão cometendo atos de violência contra os estudantes e que, do mesmo modo, também tendem a disseminar os efeitos negativos para além dos muros da unidade escolar. Ainda, numa dimensão política, as pressões que órgãos, entidades, governos federais, estaduais e municipais exercem sobre a escola e a sua comunidade, ora por resultados estatísticos, ora por questões econômicas e financeiras, afetando diretamente a qualidade da saúde laboral de diretores, professores, colaboradores, atingem também alunos, a família e respingam na sociedade também em forma de violência.

Como instrumento de suporte aos professores, o documento do Conselho Nacional do Ministério Público, ao reforçar atribuições que inicialmente não são imputações exclusivas da escola, acaba por desconsiderar aspectos sociais, culturais e políticos que não se apartam de uma discussão mais aprofundada ainda em relação ao verdadeiro papel da escola e da educação. Há, o que demonstra ser um agir sobre a consequência, e não direta e profundamente um operar sobre a origem. O desemprego, que acentua a pobreza, o aumento considerável de alunos na escola, a diversidade cultural, o individualismo cada vez mais marcante são fatores que, além de levantar questionamentos sobre o sentido da escola e o valor da educação, também se constituem promissores pontos de partidas para reflexões em torno do problema da violência que acomete a escola, receia a presença da gestão democrática e intimida o nutrir da prática do diálogo.

A própria ausência de iniciativa, do preparo didático e pedagógico, a ausência da liberdade e da autonomia, principalmente para docentes e diretores de escola, em pensarem ações de detectar fontes de problemas e propor obras próprias para as devidas resoluções também se consolidam como uma violência no sentido de

que, ao permitir a omissão, acabam por proporcionar fendas para rupturas e distanciamentos das possibilidades de mudanças.

Por vezes, o próprio Projeto Político Pedagógico, no ato de sua concepção e implantação, acaba tencionado para consolidar um modelo de educação que visa à inserção do homem unicamente no mercado de trabalho, atendendo às demandas do capital e forma cidadãos com pouco ou quase nenhum potencial de posicionamento crítico, tornando o que Frigotto (2000), chama de cidadão mínimo, fácil de manipular e explorar. Assim, quando a escola serve única e interessadamente ao capital e ao trabalho, juntos, escola e trabalho, conforme observa Cattani (2000), acabam por constituir também um poderoso sistema de dominação da classe elitista, baseado agora não na violência física, mas numa outra forma de violência não menos dolorosa: a violência da exclusão.

Aqui, faz-se a ressalva de que, além das influências ideológicas que transitam entre a política, a cultura e outras mais, há outros aspectos que também merecem observações, tais como, quando o professor ou a escola acaba por adotar estratégias que não foram pensadas no seio de suas origens, há o risco da não apropriação.

Diálogo, gestão democrática e violência são entes conexos no contexto da Educação e, portanto, carecem de ações também aproximadas, sem as quais, as possibilidades de acertos não se concretizam. Somente sugerir atividades e adaptá-las a contextos específicos não se traduz em promessa de eficácia, uma vez que há uma complexidade muito maior na composição do sistema escolar que envolve alunos, professores, profissionais, gestores e membros da comunidade com suas naturezas, origens, necessidades e formações diversificadas.

Outra ponderação importante que deve ser precedida é que as ações e atividades que o Guia propõe não se configuram como práticas sistematizadas que devem ser promovidas num espaço temporal ilimitado, permanente. Soam, pelo contrário, como programas que visam a uma emergencialidade, postas para o atendimento de necessidades específicas e pontuais, dentro do contexto da violência, cujo cenário é muito maior e envolve muitas outras frentes, principalmente a comunidade e o Estado. A comunidade, materializada na concepção da família, principalmente e o Estado assumindo as suas responsabilidades nas chamadas políticas públicas. Somente quando há junções entre todos os entes é que pode se configurar a prática social. Partindo do princípio de que a educação é também uma

prática social é possível compreender que na dimensão do tema, a violência na escola precisa ser tratada levando em consideração que a realidade impõe outros desafios, uma vez que:

Há a ilusão de que um simples programa de intervenção ou a elaboração de uma política pública em âmbito nacional seriam capazes de erradicá-lo. Como consequência, se estaria por ignorar várias dimensões que exercem influência em sua configuração, tais como, os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, como se a problemática fosse decorrente, apenas, das relações isoladas entre um ou vários sujeitos na realidade, desconsiderando-se a determinação da totalidade social nesse processo. Esses são desafios que precisam ser repensados, até mesmo porque se for estabelecida uma relação com os programas de intervenção, como os de combate ao *bullying* escolar, percebe-se que na maioria das vezes os mesmos advêm de relações verticais que não contemplam a heterogeneidade dos sujeitos sociais (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2015, p. 18).

Dos apontamentos verificados extrai-se que as ações correm o risco da não efetivação por conta da ausência do diálogo; primeiro, da ausência do diálogo entre a teoria e a prática, depois, a ausência do diálogo entre instituições e pessoas que deveriam estar juntas desde o pensar até a implantação das ações. Uma ruptura no modo de pensar a distância entre a teoria e a prática, no Brasil, e entender que uma não se sobrepõe à outra e que ambas precisam andar lado a lado, significaria consequentemente um repensar educativo, que implica também uma revisão sobre dominantes e dominados, uma vez que, como aponta Resende (2001), entender essa relação:

[...] a partir da primazia da teoria sobre a prática, ou vice-versa, pressupõe uma questão de legitimação de poder ou de prestígio. Neste caso, por exemplo, tem sentido (mesmo que inaceitável) querer perpetuar a dicotomia entre teoria e prática ou, ainda, o primado de uma sobre a outra. Enquanto isso, a práxis estará sendo materializada a todo o momento e em qualquer que seja a atividade humana. Reforçando-se esse tipo de ignorância, certamente a práxis político-social permanecerá reproduzindo os valores em prol de uma sociedade onde uns foram feitos para pensar e outros para trabalhar. Nesse contexto, a gestão escolar visa a tomada de decisões, inspeção, direção, orientação e supervisão da escola como um todo. Gestão da educação significa ser responsável por garantir a qualidade de uma mediação no seio da prática social global (RESENDE, 2001, p. 4).

Quanto ao papel do Estado, é imprescindível que esse assuma a efetivação da parte que lhe cabe, dando sustentações para que sejam garantidos os projetos educacionais que contemplem todas as dimensões do conhecimento humano, abraçando, em concomitância, as necessidades da escola, da comunidade educacional e das famílias, nos aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais. Também, não pode perder de vista a sua responsabilização no ofício de fornecer



condições para que a escola supere desafios como pedagógicos, financeiros e de gestão. Nessa conjuntura, o papel do gestor escolar é fundamental para o sucesso do diálogo e principalmente para a efetivação da gestão democrática. Mais do que o conhecimento da Lei de Diretrizes e Bases, Dourado (2007) reitera que o gestor escolar deve levar em conta ainda o:

[...] conhecimento da Lei de Diretrizes e Bases, das leis que regulamentam os sistemas educativos, não em uma perspectiva meramente legalista e normativa, buscando a compreensão destes aparatos jurídicos como instrumentos vivos das políticas educacionais, dimensionando esses dispositivos e alocando-os como aliados na luta pela democratização da escola, visando à efetivação de um novo processo de gestão, onde o exercício democrático expresse as possibilidades de construção de uma nova cultura escolar (DOURADO, 2007, p. 5).

Como se extrai da leitura do Guia, quando se propõe a discutir a cultura da não violência, há nessa possibilidade uma janela que pode nos conduzir ao diálogo e a buscar recursos pacíficos para os diversos conflitos que nos apresentam. Quando compreendemos que a violência não se manifesta somente na forma da agressão física, mas abraça outras dimensões, como a agressão verbal, o abandono, o descaso, dentre outras, pronunciamos as primeiras palavras no discurso do respeito da dignidade da pessoa humana e ao compromisso com os direitos humanos; razões pilares de toda e qualquer iniciativa da educação.

#### 4.4. A importância do diálogo para a gestão democrática.

“O diálogo é a base para todas as demais formas de resolução”. É com essa afirmação que o documento Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores propõe a abertura de uma reflexão em torno das potencialidades do diálogo dentro da escola. Considerado como a espinha dorsal do Guia, o tema diálogo é abordado ainda em seis ligeiros sub-tópicos com aquilo que aponta como dicas sobre a escuta ativa, a técnica da reformulação, separar a observação da avaliação, a comunicação assertiva, o uso das mensagens “eu” e, por fim, a prática do vamos perguntar para ajudar a solucionar. No fechamento deste capítulo sobre o Diálogo, o Guia apresenta ainda três atividades práticas destinadas aos docentes, para que promovam com seus alunos, procurando exercitar as

questões restaurativas, vivenciando uma escalada de conflitos e aperfeiçoando o diálogo.

Logo na abertura do capítulo, os autores buscam explicar a opção pela escolha do diálogo como a ferramenta capaz de promover as melhorias na escola e na sociedade. De acordo com eles:

[...] o diálogo é uma ferramenta eficiente, econômica e construtiva para as organizações superarem os obstáculos mais difíceis, para proporcionar ações colaborativas entre as pessoas e, sobretudo, para resolver os conflitos de forma simples e fácil. Ele é essencial para a transformação das pessoas e da sociedade! A construção de um bom diálogo é a principal ferramenta para se lidar com os conflitos. Diálogo é troca de entendimento e quem o inicia deverá procurar o retorno da outra pessoa para saber se a mensagem foi recebida e compreendida. Além das palavras, fazem parte do diálogo: as emoções, o sorriso, o olhar, os gestos, entre outras formas de expressão, que muitas vezes são mais relevantes que as próprias palavras (CNMP, 2014, p. 27).

Ao tomar o diálogo como ponto central da reflexão, faz-se necessária algumas observações acerca do tema. Ao elaborar o Método da Prática Social, Saviani (1983, p.72-73) defende o favorecimento do diálogo na comunidade educacional, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, o que induz ao “conhecimento aprofundado das necessidades e das individualidades, gerando, por consequência, maior estreitamento entre todos que fazem parte da instituição escolar”.

Ao olhar por outro prisma, no contexto da gestão escolar, o diálogo, no entender de Cury (2010), merece destaque. Para este autor, a gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Trata-se, portanto, de pensar que o diálogo, nesta perspectiva de gestão, se configura como uma forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. Gadotti, Freire e Guimarães (1995) defendem a filosofia do diálogo; uma filosofia segundo a qual há o respeito pelas diferenças. A diversidade é entendida como riqueza da humanidade.

Quando o documento do Conselho Nacional do Ministério Público se refere ao diálogo, cria-se a abertura para um questionar: ao mesmo tempo em que não se pode desprezar que, por um lado, o diálogo pode ser uma ferramenta de extrema eficiência, exige poucos recursos e ainda pode ser construtivo para as organizações, como os autores iniciam a justificativa, há que se ponderar que as

resoluções de conflitos carecem de ser analisadas com profundidade, uma vez que o conflito não se inicia e também não se encerra no ato em si.

Ao pensar em ações e soluções ligadas às resoluções de conflitos nas escolas, Francisco e Libório (2015, p. 22) ressaltam a necessidade de que as abordagens se processem em camadas mais profundas, abordando “questões mais estruturais ligadas à produção do fenômeno”. Esse argumento sinaliza que, ao pensar na base do problema, envolvidos diretamente nessa reflexão, os estudantes e a comunidade escolar podem compreender “que as suas posturas refletem a realidade, a partir de determinadas condições objetivas de vida”.

Ainda vinculado à ideia de autonomia, é oportuno rememorar a defesa que Freire (1994, p. 82) faz sobre o pensar filosófico. Para ele, é através dessa prática que o homem pode se desatar do estado de “consciência transitiva ingênua” e superá-lo por um estado de “consciência crítica”.

Ainda há um outro modo de observar a autonomia dentro do contexto escolar e as suas implicações. A discussão desse conceito deve envolver também a gestão da escola, os docentes, seu corpo colaborativo e a comunidade, uma vez que, como lembra Gadotti (2001), a autonomia deve ser entendida como um exercício contínuo, individual e ao mesmo tempo coletivo. Para ele, de nada adianta o contato, por exemplo, com uma legislação específica sobre a gestão democrática, sobretudo no ensino público, concedendo autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, professores, alunos, e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia.

Assim, a ideia de simplicidade do diálogo sugerida no Guia, sinaliza para ações pontuais e imediatas, caracterizadas pelas iniciativas das atividades propostas e que quando não praticadas com os cuidados exigidos, como por exemplo, pesquisando e identificando as necessidades e particularidades dos sujeitos envolvidos, garantindo seus direitos, acessos e amparos materiais e imateriais, tutelados por uma comunidade capacitada previamente para essas ações, os resultados podem levar a situações ainda mais negativas, agravando a complexidade dos temas.

Esses e outros cuidados importantes não estão presentes de forma clara no Guia. O documento também não pondera que, quando os envolvidos nos processos de conflitos, principalmente, não conseguem constituir ações críticas e reflexivas com os seus pares e com a realidade que os circundam, por conta daquilo

que Freire (1983, p. 21) aponta como pensamento preponderantemente inautêntico, há uma tendência natural para o nutrir de palavras e discursos não verdadeiros, o que os levam, por consequência, a não se comprometerem com as próprias realidades.

Entretanto, outra limitação imposta à ideia simplista defendida pelo Guia é a de não pensar com a profundidade necessária de que existe uma distância a ser superada entre o poder compreender e o poder fazer. Por vezes, só o pensar crítico, somente a autonomia e o mergulho nas raízes dos problemas não são suficientes para que sejam gestadas as mudanças necessárias. Há que se envolver, nesse processo, todos os entes que fazem parte da complexa rede que é a Educação. A começar pela constante necessidade de se revisitar o papel do Estado, bem como as suas atribuições e responsabilidades no gerir e tratar a educação, fomentando as políticas públicas e possibilitando que a sociedade, que lhe alimenta, receba de volta, e com qualidade, a parte que lhe cabe.

Também, ao Estado, é imperioso que se retome a reflexão sobre a figura do gestor escolar, elemento basilar para a efetivação ou não desse modelo de gestão que afeta direta ou indiretamente a qualidade das ações dentro e fora da escola e impacta significativamente na vida das pessoas. Essa meditação é oportuna, uma vez que pode sinalizar para desconstruções históricas que ainda se fazem presentes, tendo em vista que:

Na sociedade brasileira, a gestão da "coisa pública" guarda fortes elementos relacionadas ao tipo de sociabilidades construídas no período da Colonização. Trata-se de um modelo de Estado nacional que se constituiu a partir de um padrão de relações sociais influenciado por uma ordem tradicional, fundamentada em relações de poder pessoal e patrimonialista com a ordem racional-legal, representada pelo Estado de direito cuja legitimidade repousa no exercício do poder impessoal e de acordo com as leis (BATISTA, 1992, p. 4).

Retomando a ideia do diálogo proposta pelo Guia, há de se ponderar, também, que a prática se faz praticando. Nesse sentido, ao propor que sejam dados inícios ao formato de interação humana, através das manifestações de sentimentos, demonstrações de ideias, opiniões e emoções, vê-se, nesse campo, a possibilidade para a fertilização de uma cultura.

Em mais uma tentativa de colher respostas para qual o tipo de diálogo que favorece então a gestão escolar, numa inquietação semeada aqui anteriormente, há um suporte em Habermas (1987), que se vale da chamada Teoria da Ação Comunicativa, através da qual ela conceitua a racionalidade e parte do pressuposto

de que é a partir da comunicação que as pessoas chegam a um juízo. Para ele, nas relações interpessoais, o homem deve priorizar a verdade e a retidão quando compartilha os seus desejos, as suas intenções e os seus pensamentos.

Na esteira desse pensamento, Freire (2006), ao discutir sobre a dialética da ação e da reflexão, reforça a ideia de que a verdade e a retidão devem constar sempre nas conversas e nos tratos interpessoais. E mais, para ele, quando, além dessas qualidades, o diálogo envolve amor ao próximo, fé na capacidade de transformação do ser humano, envolve a capacidade crítica as pessoas são capazes de promover mudanças no mundo. É, portanto, um alento a mais na busca de respostas para a compreensão de como a gestão democrática e o diálogo devem se relacionar no contexto escolar ao ponto de favorecer, por exemplo, a resolução de conflitos.

## 5 - ESTENDENDO A CONVERSA: NOVAS CONSIDERAÇÕES

Ao debruçar sobre o tema aqui proposto, na abertura de uma conversa inicial com as minhas próprias inquietações, reitero que, nem de longe, tinha a pretensão de estancar o assunto, embora nutrisse leve esperança pelo alcance de respostas que sinalizassem por soluções e aquietassem a alma. O percurso que se delineou ao longo do processo, estimulado pelo encontro de ideias, opiniões e posicionamentos dos referenciais que aqui dialogaram, também acabou por conduzir-me a um terreno onde ainda se cultivam incertezas.

Das trocas de palavras aqui presentes, algumas que ficaram cravadas com maior intensidade em minha mente dão conta de que a ausência do diálogo se fortalece na presença do conflito. E o conflito, por sua vez, se manifesta sobre várias dimensões, como a violência, o descaso, o desrespeito, o destrato, o não cumprimento das leis e das normas, da imposição de ideologias, da supressão da autonomia e uma série de outros.

Há uma série de obstáculos que precisam ser considerados, a começar pelos complexos objetivos que norteiam a Educação. Um dos mais contundentes embaraços, motivado pela dominância política e financiado pelos interesses econômicos está consubstanciado, por exemplo, no discurso ideológico de classes e organizações dominantes, a serviço do capital, que colocam a educação ainda como algo a ser descoberto. Acompanhar o percurso dessa ideologia é essencial para não se perder o rastro que promove. No documento *Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores*, os autores acabam por adotar, ainda que de forma indireta, um discurso ideológico que se mostra presente com muita frequência na esfera educacional. Desse modo, por consequência, o Guia e as demais ações propostas para a abertura do diálogo como combate à violência na escola acabam por contribuir com a reiteração de um discurso que carece de reflexões mais contundentes e constantes e posicionam a educação numa rota obrigatória de fomentar índices estatísticos, prestar-se à formação de cidadãos afastados da consciência crítica, servindo aos interesses dos que detêm o poder de controle do capital.

Ao tentar a busca de um vínculo entre a gestão democrática e o diálogo, a partir das reflexões em torno da proposta do Ministério Público para a mediação dos

conflitos nas escolas, outras falas puseram-se a marchar. A começar pelo excesso de compromissos e responsabilidades que estão conferidos à escola. Sociedade, família e Estado, entes que deveriam atuar concomitantemente, mostram-se dissociados. Aqui, mais uma vez, interesses políticos, econômicos ou ideológicos apontam as rotas para que cada um siga seus percursos distintos. Pesam ainda, nessa marcha, questões culturais que a Educação não se encarregou de elucidar por si só e, assim, gera reflexos na forma da sociedade brasileira pensar a sua autonomia para a ação, para a participação, para o debate, para a cobrança e, principalmente, para a ponderação.

Esses reflexos se constatarem como se processa a gestão democrática na escola e como se definem os papéis dos gestores escolares. Refletem nas posturas e trabalhos dos docentes, que devem ser os exemplos primários na tarefa educativa. E mais, a herança cultural da não propensão à reflexão e ao diálogo, reflete também na retroalimentação de um círculo que, ao invés de educar, deseduca sistematicamente.

De tal modo, nesse exercício de falar sobre o diálogo no contexto da gestão escolar, é possível apontar que ainda estamos nas primeiras palavras. Puxamos apenas o banquinho para que sentemos, o que não deixa de ser um começo. Todavia, há que se reconhecer que a gestão democrática não é prática, mas sim um modelo de gestão, pode-se dizer, ainda, um princípio educacional que favorece ao diálogo.

Nesse sentido, ao analisar o Guia constatou-se que, por mais boa vontade que tenha o Conselho Nacional do Ministério Público, ao propor o diálogo como instrumento para as reflexões e para as ações que serviram de referências nessa pesquisa, isoladamente ou com os poucos pares que lhe dão suporte, esse órgão também não deu conta de aquietar diferentes angústias.

Destaca-se que há uma contribuição reflexiva do Guia, contudo, ainda, pontual e imediata, caracterizada pelo levantar da bandeira em torno de temas complexos e profundos, como são diálogo, gestão escolar, violência e resolução de conflitos, por exemplo, cujas características, particularidades e aplicabilidades se estendem para muito distante dos espaços escolares.

A esfera escolar é apenas uma das molas que dão suporte a um cenário ainda maior e muito mais complexo, consubstanciado por um conjunto de elementos, políticos, sociais, culturais, ideológicos e outros, que compõem o cenário onde a escola e o sistema educacional encontram-se inseridos. Assim, o pensar em repostas,

por um outro viés, verifica-se que o diálogo proposto nesse trabalho pelo Conselho Nacional do Ministério Público, do ponto de vista prático, não advém diretamente para a efetivação de uma gestão escolar democrática.

E as justificativas não se concentram somente no fato de que as instituições que exercem compromisso e responsabilidade diretos com o ato de educar, escola, família, sociedade e estado, por exemplo, não dialogam na frequência e na sintonia que o assunto precisa. Há um contexto que se sobrepõe a esse tema da ausência da conversa entre ambos os entes e redireciona a reflexão para um outro campo, onde a complexidade é ainda mais densa e desmembrá-la é ação desmedida; e diz respeito à estrutura cultural, social, política e econômica do Brasil.

Ao centralizar na escola as demandas que deveriam estar partilhadas, principalmente com estado, família e sociedade, uma das várias consequências é o reflexo na qualidade daquilo que a escola ensina. Por não dar conta de acompanhar um ritmo histórico e social margeado por constantes oscilações, incertezas e crises, as cobranças, principalmente daqueles que deixam de exercer com a profundidade necessária as suas parcelas, como estado família e sociedade, também, recaem novamente sobre a escola em forma de pedido por qualidade na educação.

Ao propor o pensar crítico e coletivo, mesmo diante da rasura do discurso, fica, no entanto, uma leve esperança de que, num futuro não muito distante, todos os entes que deveriam estar juntos em prol da educação, compartilhem suas verdades num diálogo franco e compromissado com o ofício de estabelecer o diálogo entre o educar e a emancipação.



## REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Autores Associados, 2001.
- APPLE, M.; BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARAÚJO, U. F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2000. p. 31-47.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- AZANHA, J.M.P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BARATA-MOURA, J. Para uma ontologia da educação. 2005. Disponível em: <<http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/BasesEducacao/6-AutonomiaLiberdadeResponsabilidade.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- BATISTA, N. C. O **Estado moderno**: da gestão patrimonialista à gestão democrática. 1992. Disponível em: <[http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao\\_escola/modulo1/estado\\_moderno\\_gd\\_gp.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo1/estado_moderno_gd_gp.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2016.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARTHES, R. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BENTO, A. **A retórica entre a política e a filosofia da amizade entre Sócrates e Aristóteles segundo Platão**. 2000. Disponível em: <<http://bocc.unisinos.br/pag/bento-antonio-socrates-platao.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2016.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.
- BRASIL. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Estadual nº 5.058/58**, de 23 de dezembro de 1958. Dispõe sobre matrículas no curso de Administradores

Escolares e dá outras providências. São Paulo, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1958.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 4024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1961.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Brasília. Congresso Nacional, 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Diálogo e Mediação de Conflitos nas Escolas**. Guia prático para Educadores. Brasília. Conselho Nacional do Ministério Público, 2014.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 12. ed. -São Paulo: Cortez, 2007.

CLARK, J. U.; NASCIMENTO, R. A. S; SILVA, A. A administração escolar no período do governo militar (1964 -1984). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 124-139, jul. 2006.

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.11-42

CORTINA, R. L. **Burocracia e Educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo**. São Paulo: Unesp, 1999.

COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. A proletarização do professor: neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, 357-377, abr./jun. 2014.

CURY, C. R. J. **O Direito à educação**: um campo de atuação do gestor educacional na escola. 2002. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

CURY, C. R. J. **Entrevista mil e uma habilidades**. Guia Prático para professores do Ensino Fundamental I. 2010. Disponível em: <<http://revistaguiafundamental.uol.com.br/Professores-atividades/79/imprime189433.asp>>. Acesso em: 4 nov. 2015.

DALBÉRIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 47/3, p. 1-12, out. 2008.

DEITOS, R. A. Os Organismos internacionais e a política educacional brasileira. In: XAVIER, M. E. S. P. (Org.). **Questões de educação escolar**. Campinas: Alínea, 2007. p. 33-56.

DESLAURIERS, J.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 127-153.

DOMINGUES, J. A. **Diálogo Hermenêutico**. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2009. (Coleção Artigos Lusosofia).

DORNELLES, J. R. W. **Educando para os direitos humanos**: desafios para uma prática transformadora. 2005. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/v\\_01\\_educando.html](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/v_01_educando.html)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=30>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

ELLINOR, L.; GERARD, G. **Diálogo**: Redescobrimo o Poder Transformador da Conversa. São Paulo: Futura, 1998.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FERNANDES, C. F. B. Influência dos organismos internacionais na educação superior no Brasil: a consolidação do domínio neoliberal. In: Congresso Nacional de Educação Educere, 4. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2004. p. 1-13.

FERNANDES, D.C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

FERREIRA, R. H. P. C. **Diálogo escola-comunidade**: reflexões sobre saberes e formação de professores, 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FRAGO, V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A. E. A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GADAMER, H. G. **A razão na época da ciência**. Tradução de Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.
- GADAMER, H. G. **Hermeneutik II Wahrheit und Methode: Ergänzungen, Register**. In: *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1993. v. 2.
- GADAMER, H. G. **Hermeneutik im Rublick**. In: *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999. v. 10.
- GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.
- GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti\\_final.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2015.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S: **Pedagogia: Diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. *Hórus - Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas*, Ourinhos, n. 03, p. 1-14, 2005.
- GALVÃO, A. M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GERARD G.; TEURFS, L. **Diálogo e transformação organizacional**, Tradução: Júlio Tôrres. 2010. Disponível em: <<http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/dialogo/Dialogo-e-Transformacao-Organizacional.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas da EAESP/FGV**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr. 1995.
- GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília 2007.

GUARESCHI, N. et al. Discussões sobre violência: Trabalhando a produção de sentidos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 122-130. jan./abr. 2006

HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. Boston, Beacon Press. 1987

HABERMAS, J. Soberania popular como procedimento. **Novos Estudos Cebrap**. n. 26, mar. 1990.

HABERMAS, J. **Obras escolhidas de Jürgen Habermas**. Fundamentação Lingüística da Sociologia: Lisboa, Ed. 70, v. 1, 2010.

HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y póst modernidad**. Madrid: Morata, 1994.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JANIAL, M. A. P.; DI GIORGI, C. A. G. A redemocratização do ensino – avanços, retrocessos e qualidade da educação popular. **Saber acadêmico**, Presidente Prudente, n. 10, p. 3-14, dez. 2010.

KLEIN, A. M.; PÁTARO, C. S. O. A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, n. 1, p. 1-17, jan./dez. 2008.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado: análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p.112-149, 1999.

LAGAR, F.; SANTANA, B. B.; DUTRA, R. **Conhecimentos pedagógicos para concursos públicos**. 3. ed. Brasília: Gran Cursos, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão na Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. TOSCHI. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIPMAN, M. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIRA, A. T. N. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar.** Niterói, 2010. 367 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MARIOTTI, H. **Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação Compartilhada da Experiência.** 2001. Disponível em: <<http://teoriadacomplexidade.com.br/old/textos/dialogo/Dialogo-Metodo-de-Reflexao.pdf>>. Acesso em: 16 out 2015.

MARONEZE, L. F. Z.; LARA, Â. M. B. A Política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. In: Congresso Nacional de Educação Educere, 9; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2009, p. 3279-3293.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, v. 2, n. 2, p. 99 -113, 1981.

MELO, M. T. L. **Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar.** 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, S. R. **História do Brasil Recente 1964-1992.** São Paulo: Ática, 1996

MICHELS, M. H: Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406 -423, set./dez., 2006.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NAJJAR, J.; FERREIRA, S. C: Gestão e cotidiano da escola pública: cinco questões atuais. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 24; Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 3. Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009, p. 1-13.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 90-98, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, J. F. Gestão escolar: definições, princípios e mecanismos de implementação. Rio Grande do Sul. **Material didático** utilizado no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na disciplina Políticas e Gestão na Educação, 2010.

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz.** Disponível em: <[www.comitepaz.org.br/dec\\_prog\\_1.htm](http://www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm)>. Acesso em: 21 set 2015.

ORSINI, A. G. S.; LARA, C. A. S. Dez anos de práticas restaurativas no Brasil: a afirmação da justiça restaurativa como política pública de resolução de conflitos e

acesso à Justiça. **Revista Responsabilidades (TJMG)**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 305-324, set. 2012/fev. 2013.

PARO. V. A Utopia da Gestão Escolar Democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987.

PARO. V. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO. V. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.  
PERSONAL

PARO. V. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: Reunião Anual da Anped, 30. Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007, p. 1-16.

PENIN, S. T. S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-45.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p. 179-195. nov. 2001.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho necessário**, Niterói, ano 7, n. 9, p. 1-23, 2009.

RESENDE, H. G. Concepções em torno da relação teoria-prática e suas possíveis implicações no âmbito acadêmico e profissional. **Perspectivas em Educação Física escolar**, Niterói, v.2, n. 1, p. 25-35, 2001.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-102.

ROSSI. V. L. S. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. **Cadernos Cedes**, Campinas ano XXI, n. 55, p. 92-107, nov. 2001

SANDER, B. Novas tendências na gestão da educação: democracia e qualidade. In: Encontro Estadual de Política e Administração da Educação. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ANPAE/Ceará, 1996, p. 138-151.

SANDER, B. Políticas públicas e gestão da educação no Brasil: momentos de uma história em construção. **Revista brasileira de política e administração da educação**, Porto Alegre: ANPAE, v. 17, n. 2, jul./dez. 2001.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Thonsom, 2002.



SANTOS, L. M. M. O papel da família na educação emocional de seus filhos. **Revista Don Domenico**, Guarujá, n. 2, p. 1-10, out. 2009.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231, out. 2007.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

SETUBAL, M. A. **Diálogos entre cultura e educação na escola**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/?wcp=/novidades/informe,7,1181>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SCHOR, I; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

SILVEIRA, L. B. Estados Unidos e o golpe de 1964: suporte logístico, bélico, financeiro e a concessão de exílio político. In: Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História UFG/UCG, 2. Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás; Universidade Católica de Goiás, 2009, p. 1-31.

SOARES, A. F. C. Gestão escolar e coordenação pedagógica: uma relação complexa. In: Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 9. Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 1-16.

SOUZA, S.; PRADO, V. J. Imagens da escola como organização: uma análise comparativa entre o modelo burocrático e a anarquia organizada através de metáforas. Encontro da ANPAD, 33. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009, p. 1-15.

SOUZA, J. K. **Escola**: espaço onde as relações interpessoais e pedagógicas acontecem, 2010. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do estado da Bahia. Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia. Campus I. Salvador, BA.

SOUZA, J.; KANTORSKI, L. P.; LUIS, M. A. V. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/viewArticle/5252>> Acesso em: 11 de nov 2015.

TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. R. S. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Caderno Cedes**, São Paulo, n. 47, p.51-66, dez. 1998.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. In: Garcia, W. E. (Org.). Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. Rio de Janeiro: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. A. P. **Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível**. 14. ed., Campinas: Papyrus, 2002.

VEIGA, I. A. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p. 1-11.

WCEFA. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: mar. 1990.

WEBER, M. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1970.

WITTMANN, L. C. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em aberto**, Brasília, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

ZUBEN, N. A. V. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru: EDUSC, 2004.