

ROSÂNGELA MARIA DA SILVA

**A *PARTICIPAÇÃO* COMO PRESSUPOSTO PARA A CONSTRUÇÃO
DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO**

Florianópolis

2005

ROSÂNGELA MARIA DA SILVA

***A PARTICIPAÇÃO* COMO PRESSUPOSTO PARA A CONSTRUÇÃO
DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Infância.
Orientadora: Prof^ª. Dra. Jucirema Quinteiro.

Florianópolis

2005

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“A *PARTICIPAÇÃO* COMO PRESSUPOSTO PARA A CONSTRUÇÃO
DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO”**

**Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
do Centro de Ciências da Educação
em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 13.06.2005

Dra. Jucirema Quinteiro (CED/UFSC - Orientadora)

Dra. Diana Carvalho (CED/UFSC – Examinadora)

Dra. Maria Isabel Serrão (CED/UFSC – Examinadora)

Dr. Antônio Ozaí da Silva (Universidade de Maringá/PR – Examinador)

ROSÂNGELA MARIA DA SILVA

**FLORIANÓPOLIS
JUNHO/2005**

Dedico este trabalho a todas as
pessoas que acreditam num Mundo
Novo e dedicam suas vidas a
concretizá-lo.

E às crianças, por manterem viva a
chama do Homem Novo.

AGRADECIMENTOS

À Profª Dra. Jucirema Quinteiro, pela orientação recebida e por resgatar em mim a utopia de uma escola onde a criança, a infância e os seus direitos sociais e políticos possam ser respeitados e garantidos.

Aos adultos e crianças da Escola do Riso que me proporcionaram re-encontrar minha identidade com os ideais libertários.

Aos Professores do Curso de Mestrado que, ao compartilharem seus conhecimentos, contribuíram para a reflexão e elaboração crítica da minha prática profissional.

Às Professoras Diana Carvalho e Maria Isabel Serrão por terem aceito o convite para participar da banca de defesa, além das valiosas contribuições dadas a este trabalho durante o processo de qualificação.

Ao Professor Antonio Ozaí da Silva por ter me “alimentado” virtualmente com os textos que vincula na revista eletrônica Espaço Acadêmico, pela atenção aos meus e-mails e por ter aceito participar da banca de defesa. E ao Professor Maurício Tragtenberg (*in memoriam*), que não tive o privilégio de conhecer pessoalmente, mas que através de minha orientadora e em especial por meio da tese do Professor Ozaí, aprendi a admirar pela clareza intelectual e pela militância incansável.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Educação e Escola (GEPIEE/UFSC) por terem me iniciado no trabalho de pesquisa grupal e por todas as importantes discussões.

Aos membros do Núcleo de Estudos de 0 a 6 anos por terem me convidado a construir um outro olhar à criança.

Aos colegas do Mestrado que compartilharam angústias, dúvidas, dificuldades, alegrias, bibliografias e ideais.

À Raquel, por tão bem saber acolher e compartilhar.

À Susana por me ouvir e acreditar.

À minha irmã Caroline pelo infinito carinho e apoio incondicional e pelas horas de incansável esforço na revisão do texto final desta dissertação.

Aos meus familiares por todo o amor e apoio que sempre me dedicaram.

Ao meu companheiro, amigo e irmão de jornada, por ser tão “presente”.

À CAPES pela bolsa concedida que possibilitou as condições financeiras para me manter durante a realização desta pesquisa.

À todos os que direta e indiretamente me ajudaram a realizar esta pesquisa: meus sinceros agradecimentos.

LISTA DE SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educadores
ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CECCA – Projeto de Pesquisa Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa
CED – Centro de Ciências da Educação
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRIE – Projeto de Pesquisa Crianças e Educação: produções simbólicas na política, nas normas e no campo científico
CUT – Central Única dos Trabalhadores
GEDEST – Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética
GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola
GRICES – Gabinete de Relações Internacionais da Ciência e do Ensino Superior
MATO – Projeto de Pesquisa As Marcas dos Tempos
NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil
PIAP – Projeto de Pesquisa Participação Infantil e Acção Pedagógica
PPGE – Programa de Pós- Graduação em educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

RESUMO

Este trabalho busca compreender a participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática mediante o estudo de caso de uma escola de Florianópolis/SC, organizada como uma associação sem fins lucrativos a partir dos princípios da autogestão. Para compreender as práticas desenvolvidas nessa Escola, apresenta um estudo das idéias pedagógicas em nível mundial e da filosofia e história da educação brasileira. Desse estudo histórico, ressalta-se a influência do ideário que subsidiou as escolas “alternativas”, democráticas e anarquistas. Aborda ainda as relações entre Infância, Educação, Escola e Sociedade imbricadas nessas práticas associativas e educativas a partir de alguns autores da Sociologia da Educação, Sociologia das Organizações e Sociologia da Infância. Utilizando-se dos procedimentos metodológicos da observação participante, análise documental e da realização de entrevistas, descreve a organização pedagógica e identifica os sujeitos escolares, historiciza as práticas associativas e pedagógicas buscando descobrir as concepções de criança e infância subjacentes a essas práticas. Os resultados obtidos apontam que o reconhecimento das crianças como atores sociais requer um “caldo de cultura” tal que possibilite aos adultos serem capazes de emancipar as gerações mais jovens. Uma prática autogestionária contribui para que os adultos reconheçam-se como atores sociais e assumam-se como autores de suas vidas. Esse fato parece colaborar positivamente para o desenvolvimento de ações educativas comprometidas com a defesa dos direitos das crianças e na criação de uma auto-percepção por parte de si próprias como capazes de autoria. A roda como espaço de convivência e fórum de decisões do grupo; a brincadeira como uma necessidade humana e direito da criança e as assembléias de crianças como lugar privilegiado do exercício da participação política são as ações educativas desenvolvidas nessa Escola em que se pode perceber a participação direta das crianças no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Infância, Educação; Escola; Participação; Autogestão, Associações de Pais e Professores; Pedagogia Libertária.

ABSTRACT

This text intends to understand the participation as a term for the construction of a democratic school through the study of a Florianópolis' school, organized as a non profitable association following self management's principles. To understand the practices developed in this school, it brings up a study of the world's pedagogic ideas as well as Brazilian Education's philosophy and history. Through this historical study, the influence of the ideas provided to "alternative", democratic and anarchist schools is shown. Besides, it analyzes the interactions between childhood, education, School and Society in these educational and associative practices through some Educational Sociology, Organizational Sociology and Childhood Sociology authors' point of view. By using methodological procedures, such as participative observation, documentary analysis and interviews, it describes the pedagogical organization and identifies the school actors, redeeming associative and pedagogical practices in an attempt to discover children and childhood conceptions, according to these practices. The results show that the recognition of children as social actors requires a "caldo de cultura" ("culture sauce") which would let adults emancipate younger generations. This self-management practice contributes to adults' self-recognition as social actors, and helps them assuming themselves as authors of their own lives. This fact seems to collaborate positively in the development of educative actions engaged in the protection of children's rights, as well as in creating self-perception of authorship capacity. The circle of friends as a social environment and the group decision's forum; the act of playing as a human need and a child's right, along with children's assemblies as a privileged place for political participation exercises are the educative actions developed in this School, where direct children participation in scholar everyday life is noticeable.

Keywords: Education; Childhood; School; participation; self-management, parents and teachers' associations; Libertarian Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	27
CAPÍTULO 1	
INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	33
1.1 A IDÉIA E A PRÁTICA DEMOCRÁTICA.....	33
1.2 PELA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.....	36
1.3 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E A PEDAGOGIA.....	40
1.4 A CONTRIBUIÇÃO DE SAVIANI: a educação como atividade mediadora no seio da prática social ou por uma pedagogia revolucionária.....	53
1.5 A CONTRIBUIÇÃO DE SNYDERS: as diferenças não podem ser compreendidas como deficiências ou por uma pedagogia progressista.....	56
1.5.1 A crítica de Snyders à Teoria da Reprodução.....	57
1.6 A CONTRIBUIÇÃO DE TRAGTENBERG: a autogestão ou por uma pedagogia não-burocrática.....	61
1.6.1 Crítica à co-gestão e ao participacionismo.....	64
1.6.2 A universidade e a formação de professores.....	65
1.7 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS, ESCOLAS ANARQUISTAS E ESCOLAS ALTERNATIVAS.....	68
1.8 A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: a criança como ator social.....	73
1.8.1 A criança como sujeito de direitos e a “escola como lugar privilegiado da infância”.....	78
CAPÍTULO 2	
A CONSTRUÇÃO DE UMA “ESCOLA DIFERENTE”: duas décadas de história	83
2.1 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA DO RISO.....	88
2.1.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola do Riso.....	107
2.2 OS SUJEITOS ESCOLARES.....	122
2.2.1 A formação dos professores.....	130
2.2.2 Uma tentativa de classificação dos sujeitos escolares quanto à participação: <i>os fundadores, construtores e simpatizantes</i>	133

CAPITULO 3

CARACTERIZANDO A PARTICIPAÇÃO.....	137
3.1 A CONDIÇÃO DE ASSOCIADO.....	137
3.1.2 O Estatuto: as categorias de sócios e a participação de pais e professores na Associação.....	137
3.1.3 A criança e a vida associativa.....	140
3.1.4 A “formação para a participação”.....	141
3.2 A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS.....	143
3.3 A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES, COORDENADORAS PEDAGÓGICAS, AUXILIARES DE SALA E SECRETÁRIA PEDAGÓGICA.....	145
3.4 A PARTICIPAÇÃO DOS DEMAIS TRABALHADORES DA ESCOLA.....	153
3.5 A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA MEDIADA PELA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	154
3.5.1 A brincadeira como respeito à criança e eixo metodológico do trabalho pedagógico.....	157
3.5.2 A roda como espaço de participação da criança.....	163
3.5.3 As Assembléias de crianças.....	165
3.6 O PIAP/BRASIL SUBSIDIDANDO A REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA DO RISO.....	175
3.6.1 Ações desenvolvidas no PIAP/Escola do Riso (2003-2004).....	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	196
ANEXO I – BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA SOBRE PARTICIPAÇÃO, EDUCAÇÃO, ESCOLA E CRIANÇA.....	204
ANEXO II – QUADROS.....	247
ANEXO III - AUTORIZAÇÃO.....	251
ANEXO IV - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM CRIANÇAS E ADULTOS.....	252
ANEXO V – LISTA DAS GRAVAÇÕES EM FITA CASSETE E VÍDEO.....	254

INTRODUÇÃO

“As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível.”

Manuel Sarmento.

O presente trabalho insere-se no campo da pesquisa educacional sobre Educação, Infância e Escola. Tal qual as dissertações de PINTO (2003) e ANTUNES (2004), esse trabalho de investigação encontra-se articulado ao Projeto *Participação Infantil e Ação Pedagógica* - PIAP, (2000-2006), subprojeto de um outro mais amplo denominado *Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa* - CECCA¹.

Tal Projeto tem como objetivos:

Conhecer e interpretar os modos de inserção social das crianças portuguesas e brasileiras, numa perspectiva comparativa, tendo em vista a análise das "culturas infantis" e os modos de produção simbólica realizados pelas crianças e para as crianças; a relação desses modos com a construção da educação escolar, especialmente com a educação da infância e a educação básica obrigatória; estruturação das produções simbólicas sobre as crianças e sua educação, no âmbito político, normativo e científico, quanto às suas possibilidades e limites para uma plena e ativa cidadania da infância. (Relatório das Atividades Realizadas em 2004 do Projeto “Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa”/CECCA, Convênio Capes/Grices, Jan./2005: 1).

A análise das "culturas infantis" e suas articulações com as instituições para a infância – especialmente a escola – constitui hoje um tema relevante nos estudos educacionais e sociológicos da infância, no plano internacional (Cf. Relatório CECCA 2005: 1). Esta importância advém da mudança de uma perspectiva paradigmática que enfatizava a lógica da reprodução social e colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos, *para uma outra perspectiva paradigmática* que considera a categoria social *infância* como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta *as crianças como atores sociais de pleno*

¹ Pesquisa desenvolvida num convênio entre a Linha de Pesquisa Educação e Infância do PPGE/UFSC com o Instituto de Estudos da Criança - IEC da Universidade do Minho – Portugal. As dissertações referidas versavam sobre *a condição social do brincar na escola* e sobre *as dimensões da participação da criança na escola* e tiveram como escola-campo de pesquisa a escola do Porto, uma das escolas envolvidas no Projeto PIAP.

direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos.

Assim sendo, o Projeto *Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa* pretende promover a ampliação do esforço de indagação teórica em torno dos mundos sociais, educacionais e culturais da infância a partir da realização de três subprojetos de pesquisa, denominados PIAP, MATO e CRIE². Para fins deste trabalho interessa-nos detalhar os objetivos do *Projeto Participação Infantil e Ação Pedagógica (PIAP)*; são eles:

Análise das práticas educativas, entendidas como realizações interativas - parcialmente convergentes e parcialmente conflituais - de crianças e adultos (professores, auxiliares e pais), e sua articulação com a construção de representações sobre os direitos das crianças e com *o exercício de práticas políticas participativas no âmbito escolar*. (Relatório das Atividades Realizadas em 2004 do Projeto “Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa”/CECCA, Convênio Capes/Grices Jan./2005: 1, grifo meu).

O Projeto Participação Infantil e Ação Pedagógica procura, numa "lógica cooperativa" e no interior de um "paradigma interpretativo", investigar as condições, possibilidades e potencialidades da participação infantil em Portugal e no Brasil, tendo por base o intercâmbio entre crianças matriculadas nas primeiras séries do Ensino Fundamental, objetivando analisar as representações sociais destes sujeitos que se encontram silenciados na escola, bem como contribuir no debate e na definição de políticas sociais para a infância.

No Brasil, tal Projeto se materializa em dois níveis: um refere-se ao plano filosófico e político, traduzidos em encontros, estudos e discussões sobre o tema no interior da Equipe do próprio PIAP, do GEPIEE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (UFSC) e do GEDEST - Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética (UNESC); o outro diz respeito ao plano empírico, representado por duas escolas de

² O **MATO**, *As Marcas dos Tempos*, propõe-se as análises das produções simbólicas materiais (desenhos, esculturas, textos verbais, outros artefatos) feitas por crianças de diferentes proveniências étnicas e culturais, a partir das respectivas marcas históricas e identitárias (o artesanato português, as pinturas corporais índias, os ritmos e lendas afro-americanas etc.) com promoção de trocas culturais e “re-escrita” das marcas culturais alheias, numa perspectiva de interculturalidade ativa.; e o **CRIE**, *Crianças e Educação: produções simbólicas na política, normas e no campo científico*, desenvolve a análise das produções políticas, normativas e científico-periciais sobre a infância e a educação da infância, com ênfase no estudo das “representações sociais” da infância, na configuração, controle e institucionalização dos quotidianos das crianças, no papel das agências internacionais e nas implicações contemporâneas para a referenciação da educação da infância e a construção simbólica da infância na 2ª modernidade (Cf. Relatório CECCA/2005: 2).

Educação Básica: uma de caráter público - denominada Escola do Porto e, a outra, de caráter associativo - denominada Escola do Riso. É no contexto desse Projeto mais amplo de pesquisa que a presente investigação em nível de mestrado se constituiu como o estudo de caso da experiência de caráter associativo da Escola do Riso tendo por objeto de investigação *a participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática*.

A possibilidade de desvincular saber de poder no plano escolar reside na criação de estruturas de organização horizontais onde professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas sem dúvida a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar. (TRAGTENBERG, 1985: 40).

A participação das crianças no seu próprio processo de formação, uma das principais teses defendidas pelo PIAP, parece possível quando se “desvincular saber de poder no plano escolar”, possibilidade esta que necessita da “criação de estruturas de organização horizontais onde professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real” (TRAGTENBERG, 1985: 40). Mas, como construir essa possibilidade de relações democráticas na escola? Seriam os adultos, responsáveis pela educação das crianças, capazes de emancipar as novas gerações? Minha experiência ao longo de quinze anos como professora e também coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental e Superior, que se quis e se fez, nos últimos seis anos deste período, professora de Educação Infantil, constata a presença do autoritarismo nas relações escolares e a desconsideração da criança como um sujeito histórico concreto, “um ser humano de pouca idade” como definiu Walter Benjamin. As palavras de Manuel Sarmiento na epígrafe que abre esta Introdução, apontam para a reflexão acerca do lugar da Infância, um lugar marcado pelas possibilidades e constrangimentos da História. O autor, pesquisador português ligado ao Projeto CECCA, afirma:

Defendemos que a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho mas como *um actor social* portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo (...) É por isso que o lugar da infância é um *entre-lugar* socialmente construído mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças. Mas um lugar, um entre-lugar, pré-disposto nas suas possibilidades e constrangimentos pela História. (SARMENTO, 2003: 2, grifo do autor).

Assim sendo, parece importante refletir sobre a escola e as possibilidades dela se tornar um lugar da infância. Um importante passo para avançar no sentido apontado por Tragtenberg, qual seja a da participação de todos para a construção de uma comunidade autogestionária, parece ser o da ampliação da compreensão do que seja a escola e suas múltiplas determinações. Para os fins deste trabalho, por escola democrática entende-se uma escola que é “produto de uma permanente construção social” (Cf. EZPELETA & ROCKWELL, 1986) e de acordo com esta percepção se posicionam os sujeitos envolvidos. A escola como produto da interação de diversos processos sociais, tais como: a reprodução de relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros, *pode ou não* contribuir para a superação da sociedade autoritária, excludente e desigual da qual faz parte.³ Como produto desta construção social, de modo algum desarticulado da sociedade no seu sentido mais amplo, tem a escola um papel específico a desempenhar frente as novas gerações. Segundo PARO (1999: 110), a escola é o local onde se dá a educação sistematizada, e por assim ser, ela participa da divisão social do trabalho, com o objetivo de suprir a necessidade que todo indivíduo tem de se apropriar de elementos culturais para viver na sociedade a que pertence. Acontece que historicamente a sociedade não tem oferecido uma escola capaz de suprir essa necessidade. A sociedade não tem estendido o direito à educação a todo indivíduo, pois constata-se que ainda existe uma escola para pobres e uma para ricos. Nesta última, são oferecidas as condições tanto para o domínio da cultura quanto para a intervenção na realidade. Enquanto que na outra nem sequer os conteúdos produzidos pela humanidade conseguem ser trabalhados no sentido da apropriação pelas crianças das camadas populares.

Saviani, em seu livro *Escola e Democracia*, concorda que o papel da escola está no oferecer condições para que os indivíduos se apropriem dos elementos culturais para enfrentar as questões da sociedade a que pertencem e sublinha a relação entre o domínio da

³ A Escola não está apenas inserida na sociedade, mas a constitui; pois produz uma cultura própria que foi produzida na relação com os processos sociais.

cultura e a intervenção na realidade, salientando *a prioridade dos conteúdos na formação política das camadas populares*:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Porque esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. (SAVIANI, 2001: 55).

A participação política está intimamente relacionada com a instrução, com o domínio da cultura. Assim sendo, o exercício de práticas políticas participativas no âmbito escolar estarão intrinsecamente relacionadas com os condicionantes sócio-histórico-culturais, bem como com as grandes linhas de pensamento das ciências voltadas para o estudo do fenómeno educativo, tais como a Filosofia, a Sociologia da Educação, e em especial, a Pedagogia. A argumentação de Saviani a favor da prioridade dos conteúdos e da disciplina necessária para garantir aos alunos das classes populares o domínio destes conteúdos decorre de sua reflexão acerca de como a pedagogia da essência (ou pedagogia tradicional) e a pedagogia da existência (ou pedagogia nova) tiveram sua expressão no Brasil e de como o ideário escolanovista logrou converter-se em *senso comum para educadores*, isto é, se tornou, ao longo dos anos, a forma dominante de se conceber a educação, promovendo o sucateamento da escola pública. Saviani afirma que quando mais se falou em democracia no interior da escola (na década de 30, período da disseminação das idéias da Escola Nova), menos democrática ela foi, e quando menos se falou em democracia, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática, pois foi, justamente, no período anterior à entrada da Escola Nova que as condições materiais para a participação democrática foram colocadas, tal como esclarece o autor:

A burguesia ao formular a pedagogia da essência, ao criar os sistemas nacionais de ensino, colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática. Conseqüentemente a própria montagem do aparelho escolar estava aí a serviço da participação democrática, embora no interior da escola não se falasse muito em democracia. (SAVIANI, 1989: 60).

A contradição expressa no apontamento da participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática, escola esta que faz parte de uma sociedade não-

democrática, apenas confirma a necessidade de criação e manutenção de espaços de participação no contexto sócio-cultural em que estamos imersos, contexto este que ainda apresenta grandes desafios para práticas participativas.

Numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldades em levar as pessoas a perceberem os espaços que podem ocupar com sua participação. (PARO, 2000:326).

Buscando refletir sobre as condições e possibilidades da construção de representações sobre os direitos das crianças e com o exercício de práticas políticas participativas no âmbito escolar é necessário atentar para a descrição da escola no que tange à distribuição do poder e da autoridade, de onde é perceptível a hierarquização e o lugar da criança:

Em termos das pessoas e das funções que lhes correspondem, temos, no topo, a diretora, com autoridade máxima, secundada pela assistente de diretora que a substitui no horário em que ela não se encontra na unidade escolar, assumindo também sua autoridade diante da escola; nos níveis intermediários, os professores, os funcionários do setor técnico-administrativo e os demais funcionários que, mais ou menos nesta ordem, detêm ainda uma grande autoridade sobre o nível inferior; finalmente, no degrau mais baixo, os alunos, a quem só cabe obedecer. (PARO, 2000:77).

Não defendemos aqui, como já apontou PARO (2000), a visão da participação como solução para todos os problemas do ensino público brasileiro, pois esta visão

Padece também do defeito de desviar a atenção da complexidade da questão da escola pública, hipervalorizando um dos aspectos da realidade e deixando de vê-lo em sua real dimensão mediadora. Ter presente a importância da participação popular nas decisões da escola é, na verdade, um gesto de esperança nas potencialidades da sociedade civil. É preciso, todavia, estar consciente de que a situação atual do ensino público brasileiro exige movimentos de pressão em todos os níveis e instâncias da sociedade civil, ocupando a participação dos usuários na unidade escolar apenas uma dessas instâncias ou níveis. (PARO, 2000: 331).

A escola, então, deve ser compreendida como uma instância da sociedade civil que pode e deve ser amplamente “ocupada” pelas idéias e por práticas democráticas, mediante a participação de todos os sujeitos envolvidos, tornando-se uma “comunidade real”, tal qual definiu Tragtenberg. Encontra-se aí a justificativa da relevância desta investigação como um estudo de caso de uma escola associativa pelos elementos que sua história e práticas

podem revelar sobre os aspectos da participação em relação com os conceitos de criança, educação e infância veiculados nas duas décadas de uma experiência educativa pautada no princípio da participação de todos.

Em verdade, o exame dos fatos e relações que se verificam no contexto da transmissão do saber, dentro do estabelecimento de ensino, pode constituir recurso privilegiado para se avaliarem importantes aspectos da participação de usuários na vida escolar. É neste contexto que se pode verificar com maior nitidez o embate entre a “cultura” adotada e transmitida pela escola e a que é trazida pelo aluno. Movidos por seus respectivos interesses, põem-se frente a frente, aí, com seus contrastes e similitudes, os conteúdos culturais e a visão de mundo da instituição escolar e de seus usuários. Nesse processo, adotam-se padrões de comportamento e atitudes que entram ou facilitam a participação destes usuários nas decisões da escola. (PARO, 2000: 207).

Caberia perguntar se a escola que se quer democrática deveria construir em sua história uma cultura de participação tal que possibilite o enfrentamento de práticas sociais autoritárias. Neste sentido, a transmissão do saber, entendido como socialização do conhecimento historicamente acumulado, marcada por esta “cultura de participação” poderia contribuir para o estabelecimento de práticas sociais democráticas. Mais do que preparar o cidadão *para* a vida em sociedade, estar-se-ia educando para a participação, *participando*. Não apenas num futuro distante, quando crescer, quando for “capaz de compreender”, mas no presente, no próprio processo de formação.

Um primeiro passo na definição do objeto desta pesquisa, foi participar do Seminário Internacional “A infância sob um olhar multidisciplinar”, realizado em comemoração aos 20 anos do NDI/CED/UFSC, em 2000⁴, especialmente por meio da fala do Prof. Manuel Sarmiento quando, dentre outros aspectos, salientou o conceito de “socialização” (diferente de mera adaptação) como foco das discussões que abriram espaço para o redimensionamento da infância, da criança e da educação da infância, a partir de um ponto de vista sociológico. O relato da experiência e das pesquisas em Portugal, bem como na produção em língua inglesa e francesa, dentro do que tem sido chamado de “boom” da Sociologia da Infância, um campo de pesquisa em construção, apontou o fato de que “as

⁴ O NDI - Núcleo de Desenvolvimento Infantil, é uma instituição ligada ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina com atuação nas áreas de ensino, pesquisa e extensão dentro da Universidade. As atividades de Ensino são desenvolvidas através do atendimento aos filhos e filhas de funcionários, professores e estudantes da Universidade, as de Pesquisa se dão junto ao NEE-0 a 6 anos - Núcleo de Estudos em Educação de 0 a 6 anos e as de extensão com programas desenvolvidos junto à comunidade.

crianças merecem ser estudadas *por mérito próprio*, e, além disso, que as pesquisas devem aceitar a infância como *mundo auto-regulador e autônomo*” (Cf. QVORTRUP, 1999: 5) e não apenas pelo estudo das instituições ou a partir do ponto de vista dos adultos.

Tudo isto pareceu-me paradoxal. Se enquanto professora não tinha dúvidas quanto ao fato da importância, para adultos e crianças, da consideração da fala, do fazer e do expressar tal qual a criança sente, vê, pensa o mundo e suas relações com ele e com as outras pessoas, parecia-me que os contextos educativos institucionalizados, dentro das características do sistema escolar conhecido, funcionavam como limitadores da manifestação própria da criança.

Neste sentido, foi se conformando a percepção desta nova visão da criança e da infância como uma “oportunidade” para repensar os espaços que se propõem a educá-las. Ao mesmo tempo, atuando profissionalmente em duas escolas, junto a grupos de pais e professores organizados em forma de *associação* para gerenciar espaços educativos para crianças, pensei em aliar a pesquisa com crianças a partir de um contexto que se apresentava como diferenciado da maioria existente, o mais próximo que eu tinha experimentado como prática sócio-educativa do proposto por Tragtenberg, quando fala de uma “comunidade real”. Foi assim que inicialmente propus ao entrar para o Mestrado a partir de um anteprojeto de pesquisa intitulado “Gestão participativa e abordagem educacional: intencionalidade, limites e possibilidades dos contextos educativos”; uma proposta de estudo de caso de uma escola com vinte anos de existência, organizada por pais e professores associativamente – a Escola do Riso.

Idealizada como um espaço favorecedor das relações humanas, seria ali a voz das crianças desejada, ouvida e respeitada, e mais, sua participação uma realidade? Quando pais e professores se reconhecem como “atores sociais” propõem e desenvolvem efetivamente *junto às crianças* um projeto educacional com esta marca, qual seja a da participação? Existiu no percurso histórico de constituição da escola esta intencionalidade? A participação de todos os sujeitos (adultos e crianças) é marca distintiva no projeto político pedagógico desta escola e nas práticas cotidianas desenvolvidas *junto às crianças*?

Seria possível uma educação, não apenas “para as crianças” mas “construída com elas”? Na demonstração dos limites e das possibilidades suscitadas pela experiência desta Escola estaria a contribuição para se pensar os contextos educativos como favorecedores da participação da criança no seu próprio processo de formação, pelo respeito aos seus direitos. Como fazê-lo? Contar a história da Escola, explicitando os princípios norteadores de sua prática, contrapondo-os aos pontos de vistas dos sujeitos envolvidos (fundadores, professores, pais e crianças, alunos e ex-alunos) seria suficiente?

Este primeiro enfoque foi redimensionado a partir das leituras, reflexões e discussões realizadas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Educação e Escola – GEPIEE , bem como, durante as disciplinas realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e, principalmente, a partir das orientações recebidas. Este período foi atravessado por várias dificuldades. Creio que a principal relaciona-se à minha formação escolar e no campo da pesquisa, dentro do que o Curso de Pedagogia possibilitou-me, pois minha atuação profissional é a de professora e coordenadora de escola. Outras dificuldades foram decorrentes do processo de renomeação da própria Linha de Pesquisa Educação e Infância, que como toda mudança necessita de um tempo para se reorganizar.

Nesse sentido, realizei uma revisão da literatura existente sobre o fenômeno investigado buscando elaborar um diagnóstico desta produção e identificar a relevância do tema para o campo de pesquisa mediante a caracterização das tendências, metodologias adotadas e resultados obtidos.

Inicialmente, foi realizado um levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), período de 1987 a 2004, a respeito da produção existente sobre a forma de gestão em suas relações com a participação. Optou-se por duas formas de acesso por contemplarem o universo de interesse desta pesquisa: *gestão democrática da escola* e *autogestão da escola*.

Para a entrada “gestão democrática na escola”, obteve-se a indicação de 189 dissertações e 34 teses. A partir das palavras-chaves do título e dos resumos do referido Banco, organizou-se o seguinte quadro, que revela a condição da produção de dissertações e teses sobre a temática da gestão democrática.

**PRODUÇÃO SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA
TESES E DISSERTAÇÕES
PERÍODO DE 1987 A 2004**

TIPO/DÉCADA	1980	1990	ANO 2000 EM DIANTE	TOTAL
TESES	-	11	23	34
DISSERTAÇÕES	-	73	116	189
TOTAL	-	84	139	223

FONTE: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (disponível em www.capes.gov.br, última atualização em 01.12.2004; último acesso em 25.05.2005)

Como pode-se constatar, a produção acadêmica, em nível de mestrado e doutorado, contemplou a temática da *gestão democrática na escola* com maior relevância a partir do ano 2000. Pela leitura dos resumos disponíveis no referido Banco de Dados observou-se que a grande maioria dos trabalhos aborda a gestão da *escola pública*. O caráter democrático da gestão da escola é abordado pelo viés da participação da comunidade escolar, mas sem alterações na forma de organização, ou seja, sem tocar na forma de organização e administração propriamente dita, presentes na figura do Diretor, representando o governo pela inclusão da unidade escolar no sistema de ensino, e da Associação de Pais, do Grêmio Estudantil e/ou dos Conselhos (descritos como Instituições Auxiliares da Escola, nos moldes propostos por VIRIATO, 2003). Subjaz a este entendimento uma ênfase no modelo de democracia representativa.

Para a entrada “autogestão da escola”, obteve-se a indicação de oito dissertações e quatro teses. A questão que se coloca aqui não está tanto na abrangência, ou seja, se referir à escola ou à educação de modo geral, como aconteceu com a gestão democrática. Parece que o fato de “autogestão da escola” se encontrar em quantidade tão reduzida nas palavras-chaves ou no título dos resumos do referido Banco, refere-se muito mais a ausência da

temática na área das ciências sociais de modo geral, como apontou SINGER (1997), e na área da educação (Cf. SAVIANI, 2001)⁵.

PRODUÇÃO SOBRE AUTOGESTÃO NA ESCOLA TESES E DISSERTAÇÕES PERÍODO DE 1987 A 2004

TIPO/DÉCADA	1980	1990	ANO 2000 EM DIANTE	TOTAL
TESES	-	-	4	4
DISSERTAÇÕES	-	5	3	8
TOTAL	-	5	7	12

FONTE: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (disponível em www.capes.gov.br, última atualização em 01.12.2004; último acesso em 25.05.2005)

Apesar da entrada referir-se a autogestão *na escola* especificamente, duas das 12 pesquisas versaram sobre outros processos sociais que não o escolar marcados pelo caráter autogestionário⁶.

Aprofundou-se a revisão bibliográfica, incluindo livros, coletâneas, periódicos e outros trabalhos pelo cruzamento da bibliografia das teses e dissertações e também a partir do chamado “listão temático” apresentado por QUINTEIRO (2000), e também pelos elaborados por PINTO (2003) e ANTUNES (2004), por trazerem as produções referentes a relação educação, infância e escola, especificamente, sobre o brincar e a *participação da criança na escola*⁷.

A partir desta revisão e da leitura dos resumos referentes a gestão democrática e autogestão da escola definiu-se o recorte pelos trabalhos de investigação que abordassem a autogestão ligada ao processo de administração da escola, bem como ao pedagógico, pela possibilidade de se evidenciarem aí enfoques diferenciados de participação tendo em vista as práticas concretas em escolas inspiradas nos princípios autogestionários. Influenciou nesta escolha o ideário que marcou a história da escola campo do presente estudo de caso e

⁵ Este tema encontra-se desenvolvido no Capítulo 1.

⁶ Para uma visão abrangente destas pesquisas consultar o Quadro I, Anexo II, p. 247.

⁷ Para o Levantamento da Produção sobre Gestão da Escola, Infância e Criança conferir o Quadro II, no Anexo II, p. 248.

a entrada da Escola do Riso para o PIAP/BRASIL. A partir desta seleção, foi elaborado um quadro síntese intitulado *Pesquisas sobre experiências educativas que combinam autogestão e princípios libertários*.

PESQUISAS SOBRE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS QUE COMBINAM AUTOGESTÃO E PRINCÍPIOS LIBERTÁRIOS – PERÍODO: 1983 – 2003

ANO	PESQUISADOR/ ÁREA E INSTITUIÇÃO	CAMPO EMPÍRICO DE PESQUISA	TÍTULO DA PESQUISA
1992	FORTUNATO, Marinice da Silva. Mestrado Educação PUC/ SP	Escola Moderna Número 1 Ligada ao Movimento Internacional e Nacional dos Trabalhadores por Educação Escolar.	Uma experiência educacional de autogestão: a Escola Moderna Número 1 na sua Gênese
1992	KASSICK, Clovis N. Mestrado Educação UFSC	Associação Cultural Sol Nascente/Escola Sarapiquá Florianópolis, SC	Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho
1993	KASSICK, Neiva. Mestrado Educação UFSC	Associação Cultural Sol Nascente/Escola Sarapiquá, Florianópolis, SC	Ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento.
1993	JENSEN, Ivone M. Mestrado Educação UFSC	Associação Cultural Sol Nascente/Escola Sarapiquá, Florianópolis, SC	Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: as possibilidades do estabelecimento de novas relações para a ruptura do autoritarismo pedagógico
1999	BASTIANI, Mara L. Mestrado Educação UDESC	Associação Cultural Sol Nascente/Escola Sarapiquá, Florianópolis, SC	Escola alternativa: pedagogia da participação
2002	KASSICK, Clóvis N. Doutorado Educação UNICAMP/SP	Escola Paidéia localizada em Mérida/Espanha Mantida pelo Coletivo Paidéia há 23 anos segundo os pressupostos autogestionários	A organização da escola libertária como local de formação de sujeitos singulares: um estudo sobre a escola Paidéia

OBS.: Considerou-se aqui a autogestão na forma de administração e como fundamento do projeto de educação (ou seja, os que apresentavam explicitamente os princípios libertários, pois formas cooperativadas ou associativas de escolas por vezes não estendem essa “autogestão” para o projeto educacional-pedagógico desenvolvido). Este mapeamento foi realizado principalmente no cruzamento das bibliografias das obras consultadas e no Banco de Dados da CAPES (1987/2002) e cadastro da Biblioteca do CED/UFSC e UDESC.

FORTUNATTO (1992) em sua dissertação *Uma experiência educacional de autogestão: a Escola Moderna Número 1 na sua Gênese* buscou entender como se deu a experiência educacional de autogestão da Escola Moderna n.01, ligada ao Movimento Internacional e Nacional dos Trabalhadores por Educação escolar. Foi criada e gerida por um grupo composto por representantes de movimentos operários e de outros movimentos sociais. Esta escola é tida por LUIZETTO (1982) como exemplo expressivo do movimento

que ocorreu no Brasil no período de 1895 a 1925 que se caracterizou pela criação de escolas pelos próprios, interessados numa educação escolar quantitativa e qualitativamente melhor do que a existente á época. Na origem, a Escola Moderna tinha por base a proposta Ferreirista de Educação, através do “método racionalista” proclamado pelo grupo como o mais adequado para que os homens atinjam a sua emancipação. Uma proposta pedagógica, inserida no bojo de um projeto político de construção de uma sociedade ácrata.

KASSICK, C. (2002), em seu doutorado, procedeu a análise da organização educativa da Paidéia - Escola Libertária de Mérida/Espanha. O autor destacou o modelo heterogestionário da organização da Instituição Escola enquanto local de (en)formação do indivíduo. Buscou no modelo autogestionário da Paidéia um contraponto a este modelo escolar instituído. Em sua pesquisa, constatou que a Paidéia busca, através da ação das crianças que a freqüentam, criar espaços de liberdade, transformando o espaço escolar em 'espaços de convivência', condição fundamental para a autogestão educativa.

Os trabalhos de FORTUNATO (1992) e KASSICK (2002) desenvolveram estudos a respeito de escolas já reconhecidas na história da educação pela sua inspiração libertária. Essas pesquisas constam do quadro sobre autogestão da escola. As outras quatro pesquisas, apesar de não constarem no banco de dados da CAPES, são apresentadas aqui por enfocarem escolas que em sua origem tiveram essa inspiração em Florianópolis. Os trabalhos de KASSICK, Clóvis (1992), KASSICK, N. (1993), JENSEN (1993) e BASTIANI (2000) versam sobre práticas emancipatórias dentro do recorte libertário a partir da mesma escola-campo, organizada como uma associação, a Associação Cultural Sol Nascente. Com exceção de Bastiani, os outros três pesquisadores faziam parte do mesmo Grupo de Pesquisa coordenado por Maria Oly Pey na UFSC.

KASSICK, Clóvis (1992) realizou uma pesquisa participante com aporte teórico em Proudhon. Analisou a experiência educativa da Associação Cultural Sol Nascente (atual escola Sarapiquí) focalizando as formas das relações sociais inerentes a uma prática cooperativa, investigando as possibilidades de criação de novas relações de trabalho. Em sua dissertação aponta que a trajetória desta experiência “nos dá conta de que, em diferentes momentos houve a adoção de diferentes posições quanto a forma de encarar os

professores e funcionários: se como associados e ou como empregados” (KASSICK, 1992: 34). Constatou a presença de um conceito burocrático de associado e também o mais corrente, como indivíduo integrante da associação, “*por contribuir financeiramente para ela*”. Esteve presente nesta trajetória a compreensão proudhoniana de vida associativa, qual seja “desenvolvimento dos trabalhos inerentes à Associação de forma cooperativa e solidária, próxima de uma autogestão” (Idem:24), que se configurariam pelas atividades pedagógicas com a participação dos pais. A conclusão do autor quanto a aproximação ou não desta experiência com o ideário da Pedagogia Libertária que assim como na escola convencional também aí se evidenciava a lógica escolar de caráter heterogestionário, ainda que amenizada. O trabalho de JENSEN (1993), desenvolvido dentro do grupo de pesquisa, segue a mesma orientação, mas aprofunda o ideário explicitamente anarquista e utiliza-o como referencial para a verificação dos limites e possibilidades de novas relações sociais. Estas novas relações sociais baseadas na solidariedade e na liberdade contribuiriam para que se pudesse romper com o autoritarismo pedagógico.

NEIVA KASSICK (1993) dissertação analisou as ações pedagógicas desenvolvidas por uma escola que buscava ser alternativa em sua forma de constituição em suas possíveis aproximações com os pressupostos da pedagogia libertária. Seu referencial de análise são as experiências pedagógicas desenvolvidas em vários países desde o século XIX. A autonomia, a independência e a solidariedade são elementos que por sua presença ou ausência aproximaram ou distanciaram a caracterização da Escola Sarapiquá como uma prática educativa libertária.

A pesquisa de BASTIANI (2000), mais tardiamente em relação aos anteriores, vai buscar aprofundar o ideário subjacente ao projeto da Associação Cultural Sol Nascente, numa tentativa de esclarecer os motivos da auto-atribuição da tipologia “escola-alternativa”. Os elementos levantados por Bastiani sobre a sua organização administrativa, a forma de estruturação, o uso do espaço físico e sua orientação pedagógica foram fundamentais para entender a influência que esta experiência teve sobre a escola-campo alvo do presente estudo de caso.

Além dos trabalhos específicos sobre a escola, destaca-se os trabalhos sobre o cooperativismo e o anarquismo.

PINTO, Beatriz (1999) em seus estudos de mestrado em Psicologia, os quais resultaram na dissertação intitulada *Visões de cooperativismos: reinventando utopias* investigou as relações entre educação, instituições e processos sociais mais amplos, num aporte teórico frankfurtiano. Já CEDEÑO (1999) na dissertação *Guia múltiplo da autogestão: um passo por meio a diferentes fios de análise*, também da área da psicologia, investigou um agrupamento comunitário que mantinha uma padaria, uma oficina de costura e escola de educação infantil. Elegeu como fios de análise a concepção da autogestão presente na Europa, na América Latina, na Psicologia Comunitária e na vida do cotidiano. Pelos pressupostos epistemológicos construcionistas (Spink) aponta autogestão como uma construção social, identificando versões diferenciadas, destacando: estatal, liberal, libertária, microcomunitária, sem patrão e agente externo.

GOMES (2001) na tese *Cooperativas educacionais no Brasil – a busca de alternativas para a escolaridade básica de segmentos da classe média* aprofunda, nos cinco volumes que a compõem, o histórico do cooperativismo no Brasil e, a partir do levantamento das cooperativas por todo o Brasil, seleciona cinco cooperativas educacionais e analisa as suas formas de gestão. Concluiu que mais do que outro aspecto ideológico prevalece a busca de um ensino de qualidade a menor custo financeiro, que nestas cooperativas educacionais a prática desenvolvida é semelhante as escolas tradicionais de ensino privado.

ARNONI (2001) na dissertação *Educação libertária. O legado utópico (para além da miserabilidade humana)*, busca recuperar uma vivência educacional, que se pautou na ruptura com o ensino oficial e no resgate do humano no Homem. Resgata o material literário resultantes das experiências anarquistas no Brasil. Levanta elementos teórico-metodológicos para a discussão de possibilidades educacionais que contribuam para o desenvolvimento da autonomia, solidariedade e liberdade.

Pelo que a revisão bibliográfica possibilitou entrever, é possível existir iniciativas educativas em sua forma de administração e gestão auto-definidas como de autogestão, co-gestão ou ainda cooperativadas, mas sem que isto tenha relação direta com o tipo de educação baseada nos princípios libertários de igualdade, liberdade, solidariedade, autonomia e formação crítica frente à realidade⁸. Assim como, experiências que tenham este norte ideológico bem marcado podem tornar-se doutrinárias e autoritárias no modo de conduzir a educação, transformando a criança em algo parecido a um “cabo eleitoral” das idéias defendidas. Por mais “libertárias” que possam ser as idéias, também o processo deve ser suficientemente democrático para a efetiva participação e livre posicionamento dos envolvidos, incluindo a criança. Esta revisão apontou também os autores e os temas que compõem o referencial teórico que norteou a pesquisa. Dentre outros destaca-se: Francisco Cambi, na História da Pedagogia, Dermeval Saviani, na História e Filosofia da Educação Brasileira; Georges Snyders na Sociologia da Educação e Maurício Tragtenberg na Sociologia das Organizações, principalmente pela sua visão de autogestão e sua crítica à uma pedagogia burocrática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considerando a existência de certa intimidade com a Escola campo, devido ao tempo que lá atuei como professora (fev./2002 a jul./2003), foi necessário o estabelecimento de um certo estranhamento para que as primeiras aproximações com o campo empírico pudessem se dar como pesquisadora participante. Essa intimidade ao mesmo tempo que se constituiu num conflito a ser resolvido em nível pessoal pelo envolvimento e identificação com o objeto da investigação, em outros momentos facilitou o acesso às pessoas e aos documentos pela relação de confiança já estabelecida e também porque a Escola apresentou abertura e interesse para a escrita da sua história⁹. O grande desafio foi saber trabalhar o necessário distanciamento, como requer um trabalho científico.

⁸ Cf. GOMES (2001) e SINGER (1997).

⁹ A Escola autorizou por escrito o desenvolvimento desta pesquisa no seu interior, incluindo entrevistas junto aos adultos e às crianças que a freqüentam ou freqüentaram, ver Anexo III. A proposta da Pesquisa foi apresentada em reunião da Diretoria de Pais e do Conselho Pedagógico, que encontram-se gravadas e registradas em ata. A autorização para a veiculação do que foi dito nas entrevistas foi solicitada oralmente para as crianças e gravadas, além de autorização por escrito pelas crianças e pais e/ou pessoa responsável. No caso dos momentos coletivos, tal como as Assembléias de Crianças, usou-se apenas a autorização verbal

Essas primeiras aproximações empíricas tiveram por foco o delinear da trajetória histórica da Escola, o (re)conhecimento da realidade e dos sujeitos envolvidos, a coleta de documentos, o acompanhamento das reuniões e a entrevista com algumas pessoas para a complementação inicial dos dados levantados visando a descrição detalhada das formas de participação construídas ao longo da história desta Escola¹⁰. Defendendo a capacidade da criança de representar a si mesma e o mundo do qual faz parte, optou-se por entrevistar efetivamente os sujeitos envolvidos, adultos e crianças. Ao se eleger como fonte também os relatos orais das crianças, tem-se em mente as dificuldades e os cuidados necessários já levantados em outras pesquisas, tais como o dissertados por Pinto (2003: 81): respeitar e cumprir os acordos sobre local e horário marcados; respeitar a cultura e os valores do outro; garantir o fluxo natural de informações; ouvir atentamente o entrevistado; garantir um clima de confiança mútua e atentar para as expressões e formas de comunicação não-verbais.

A entrevista, a observação participante e a análise documental vêm sendo consideradas por alguns autores (EZPELETA & ROCKWELL, 1986; LÜDKE E ANDRÉ, 1986; VIDIGAL, 1986; SARMENTO, 2000; DEMARTINI, 2002; QUINTEIRO, 2002, entre outros) como instrumentos básicos nas pesquisas educacionais, por permitirem captar as experiências e os dados apontados pelos entrevistados de modo mais rico, bem como dar oportunidade a estes de se explicarem, falando de si próprios. Assim sendo, optou-se por utilizar a “entrevista semi-estruturada e gravada”, por permitir maior flexibilidade na condução da “conversa” (consultar roteiro de entrevista AnexoIV).

Como professora da Escola do Riso no ano de 2002 e nos primeiros 6 meses de 2003 (necessariamente sócia da Associação Pedagógica que congrega pais e professores)

gravada. Quanto ao uso das imagens das crianças foram utilizadas apenas imagens do Arquivo de Fotos da Escola, as quais já veiculadas entre pais e crianças na Festa dos 20 anos da Escola em 2003. Dentre todos os entrevistados adultos e crianças, apenas uma criança solicitou o uso de nome fictício, possibilidade sempre oferecida a todos antes da entrevista. Entretanto, tendo em vista que a presença da “voz” das crianças na produção acadêmica é algo recente e que o uso ético para a sua veiculação, bem como da do nome verdadeiro, optou-se por usar nomes fictícios tanto para a Escola como para todos os sujeitos envolvidos. Sendo assim, as autorizações para as entrevistas com adultos e crianças por apresentarem seus nomes e assinaturas encontram-se arquivadas junto ao material desta pesquisa e não foram anexadas a este texto..

¹⁰ Para a descrição detalhada do material levantado consultar a Lista constante do Anexo V, p. 254 .

particpei ativamente das reuniões pedagógicas da Escola Infantil, do Conselho Pedagógico da qual era membro oficial e das Assembléias de Pais e Professores, além das reuniões com os pais por turma e dos cursos de formação no início e no meio do ano letivo. Também fui assumindo pouco a pouco a função de escriba nas reuniões e assembléias da Escola, por reconhecer a importância do registro da história da Instituição, colaborando com a secretária escolar na elaboração das atas e gravações das discussões realizadas. Isso manteve-se quando de minha entrada no Mestrado em fev./2003 até o meu desligamento da Escola em julho/03. A partir daí, como “observadora participante”, acompanhei regularmente das reuniões do Conselho Pedagógico bimensais, e ocasionalmente de algumas reuniões pedagógicas e de reunião de pais. Particpei ainda das Assembléias da Associação. Acompanhei as atividades desenvolvidas segundo as orientações do PIAP junto com as crianças, quais sejam a roda da 3ª série de formação do colégio eleitoral, a roda da 2ª série sobre um tema das correspondências para as crianças portuguesas, a visita das crianças da Escola do Porto à Escola do Riso e por fim as “Assembléias de crianças”. Durante o período de setembro/2003 até o início da elaboração do relatório da presente pesquisa (outubro de 2004) particpei também das reuniões do PIAP ampliado e das reuniões do GEPIEE e dos seminários promovidos pelo PPGE/UFSC como o Prof. Manuel Sarmiento, com o Prof. Mário Golder e com a Prof. Manuela Ferreira.

Num primeiro momento aconteceu a coleta e organização inicial de amplo material junto a Secretaria da Escola. Foram selecionados os exemplares do Informativo da Escola e os documentos constantes da pasta existente na instituição denominada “Memória da Escola”. Constatou-se, ainda, a existência e foi feita uma leitura prévia dos nove Livros de Atas da Associação da Escola.

Neste período, realizei uma primeira entrevista com uma das fundadoras da Associação e com um dos fundadores da Associação Cultural Micael (Escola Anabá). As falas das reuniões, entrevistas e seminários foram autorizadas para gravação, somando 37 fitas, sendo que 31 delas foram transcritas (Cf. Lista das gravações realizadas em fita cassete, Anexo V). Estas transcrições, bem como as fitas, encontram-se arquivadas junto ao material da pesquisa. Apesar de a gravação de vídeo não ter sido prevista como instrumento

de coleta de dados, algumas atividades do PIAP foram filmadas (Cf. Lista de gravações em vídeo, Anexo V) e tive acesso também a este material.

Outras fontes de pesquisa foram o arquivo de fotos da Escola; arquivo de correspondências e de matrículas, o Regimento Escolar e os Estatutos da Associação; o site da Escola na internet e as versões do Projeto Político Pedagógico. Além das anotações desta pesquisadora no seu “Diário de Campo”.

Como contraponto e complementarmente, colocou-se como objetivo ouvir os sujeitos envolvidos. Para tanto, foram realizadas entrevistas com pais, professores e alunos, que foram gravadas e transcritas. O que os sujeitos envolvidos testemunham do processo de construção desta escola? Que tipo de relações ajudaram a construir neste espaço? Que níveis e formas de participação já experimentaram? O que dizem, pensam e sentem estas crianças sobre esta experiência ? Como caracterizam as relações aí estabelecidas? Entenderiam suas necessidades de crianças, tais como as de brincar, de aprender, de fazer amizades, de participar, como contempladas no tempo que ali permanecem? Por que motivos saíram da escola, porque continuam?

Em 2003 esta Escola sofreu uma baixa muito grande no número de matrículas. “Sintoma” de um processo histórico iniciado, ao que parece no momento mesmo da sua proposta de implementação em 1999, inspirado na Pedagogia de Projetos e de caráter fortemente interdisciplinar, foi se constituindo como ‘inquestionável’ [sic] quanto ao aspecto pedagógico, mas se colocou em dúvida, enquanto viabilidade concreta, principalmente a partir de 2002, com a mudança de diretoria da Associação e posterior saída da antiga Coordenadora do segmento. Ao que parece, colocava-se em dúvida a própria condição da escola como espaço físico e social: 1) acolher o que as crianças apontavam como suas necessidades de “adolescentes” e jovens; 2) para atender expectativas de modernização e equiparação a outras escolas, relacionadas à existência de espaços como laboratório de ciências mais equipado, quadra de esportes no lugar do campinho, biblioteca mais ampla, entre outras, e 3) para conciliar diferentes concepções de educação e visões de homem, mundo e sociedade. Grande parte destas crianças cursaram

oito anos de escolaridade na escola, e são aqui considerados informantes privilegiados acerca de como o modo de ser escola contribuiu para a sua formação, bem como os seus pais, associados da Associação, praticamente desde a sua fundação¹¹. Foram entrevistados 7 dos 9 alunos da única turma do segmento de 5ª a 8ª em 2004 e 11 ex-alunos da 6ª e 8ª série. Bem como, 5 professoras e 3 pais. As entrevistas com pais e professores se deram com caráter complementar ao acompanhamento das reuniões regulares de que participei e do convívio nas atividades da escola, tais como os momentos em que os pais trazem os filhos na escola e ficam no pátio a conversar, o mesmo nos finais de tarde quando vinham buscá-los, nas festas, aniversários, assembléias da Associação e outros. Escolheu-se gravar entrevistas com pais e mães (3) que tinham ou tiveram envolvimento direto com as práticas associativas, ou seja, que fizeram parte da diretoria da Escola ou foram pais representantes de turma; e as professoras que foram também mães de alunos (2) e uma professora que também era membro do Conselho Pedagógico. Foram realizadas entrevistas “informais” com pais, professoras e outros trabalhadores da Escola, cujo conteúdo compõem o Diário de Campo desta pesquisadora, procurando-se evitar o constrangimento que muitas vezes o gravador provoca.

O Capítulo 1 aborda a questão da construção de uma escola democrática apresentando as dificuldades dela se constituir numa sociedade autoritária, apresentando como a pedagogia tradicional e a pedagogia nova contribuíram historicamente para a construção da escola brasileira. Traz ainda um panorama sintético da história da pedagogia e a situação da escola contemporânea a partir de Cambi. E buscando os autores que contribuam para pensar a escola como um espaço de exercício de práticas participativas, apresenta a contribuição de Saviani, de Snyders e Tragtenberg. Caracteriza-se, ainda, as escolas democráticas, escolas anarquistas e escolas alternativas, procurando identificar como se constituíram e as instâncias de participação da criança. Por fim, busca-se entender a proposição da sociologia da infância que coloca a criança como um “ator social em sentido pleno”.

¹¹ Ou mais, como é o caso dos que entraram no Infantil 1, aos dois anos de idade, perfazendo então doze anos na Escola do Riso.

O Capítulo 2 apresenta a história da Escola do Riso, explicitando sua organização pedagógica e caracterizando os sujeitos escolares.

No Capítulo 3, buscou-se caracterizar a participação dos associados, dos pais, dos profissionais que compõem a equipe docente e dos demais trabalhadores da Escola, explicitando as instâncias de participação na vida associativa e no cotidiano escolar. Apresenta-se também a participação da criança mediada pela ação pedagógica, destacando-se as práticas educativas já instituídas da brincadeira e da roda, e as assembléias de crianças a partir da entrada do PIAP na Escola.

Ao final, faço minhas considerações sobre “A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática” e as dificuldades encontradas na realização da pesquisa. Apresento os resultados e reafirmo a necessidade de se criar instâncias de participação na Escola onde todos os sujeitos escolares, inclusive a criança, possam se reconhecer como “autores” de sua vida.

CAPÍTULO 1

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

1.1 A IDÉIA E A PRÁTICA DEMOCRÁTICA

A participação, segundo o Dicionário de Ciências Sociais, é entendida como pressuposto da democracia, sendo uma noção *inerente ao princípio democrático* segundo o qual todos os que são atingidos por medidas sociais e políticas devem participar do processo decisório, qualquer que seja o modelo político ou econômico adotado (Cf. SILVA, 1986: 869).

A democracia como se sabe não é algo dado, ela se constrói no processo histórico, social e político onde as instituições, as organizações, os grupos, movimentos e outros a concretizam e plasmam na prática. A este processo chamamos democratização.

Marilena Chauí (2001) escreve sobre a idéia e a prática democrática ultrapassando a noção de democracia como um regime político identificado à forma de governo; toma-a como *forma geral de uma sociedade*. A seguir, apresentaremos a caracterização da autora no intuito de demonstrar os motivos pelos quais a democracia ainda não se instituiu no Brasil e o grande desafio que ainda temos pela frente.

Democracia pode ser considerada como:

- 1- “forma geral da existência social em que uma sociedade, dividida internamente em classes, estabelece as relações sociais, os valores, os símbolos e o poder político a partir da determinação do justo e do injusto, do legal e do ilegal (...)”;
- 2- “forma sociopolítica definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público), tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um outro porque todos obedecem às mesmas leis das quais todos são autores (autores diretamente, numa democracia participativa; indiretamente, numa democracia representativa) (...)”;

- 3- “forma política na qual, ao contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se”;
- 4- “forma sociopolítica que busca enfrentar as dificuldades antes apontadas conciliando o princípio da igualdade e da liberdade e a existência de contradições materiais introduzindo, para isso, a idéia dos *direitos* (grifo da autora) (econômicos, sociais, políticos e culturais) (...)”;
- 5- “pela criação dos direitos, a democracia surge como o único regime político realmente aberto às mudanças temporais uma vez que faz surgir o novo como parte de sua existência e, conseqüentemente, a temporalidade como forma constitutiva do seu modo de ser”;
- 6- “única forma sociopolítica na qual o caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se nas sociedades de classes na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece à classe dominante (...)”;
- 7- “forma política na qual a distinção entre o poder e o governante é garantida não só pela presença de leis e pela divisão de várias esferas de autoridade, mas também pela existência das eleições pois estas (contrariamente do que afirma a ciência política) não significam mera “alternância no poder”, mas assinalam que o poder está sempre vazio, que seu detentor é a sociedade e que o governante apenas o ocupa por haver recebido um mandato temporário para isto (...)”. (Cf. CHAÚÍ, 2001: 9 a 13)

A autora chama a atenção para o fato de que a natureza universal do direito (seja porque válido para todos seja porque, diferenciado, é reconhecido por todos) aponta para um dos problemas cruciais da sociedade brasileira, em que as desigualdades polarizam o espaço social entre o privilégio (das oligarquias) e as carências (populares): a dificuldade para instituir e conservar a cidadania.

A cidadania, ainda segundo Chauí, se constitui pela e na criação de espaços sociais de lutas (os movimentos sociais, os movimentos populares, os movimentos sindicais) e pela instituição de formas políticas de expressão permanente (partidos políticos, Estado de Direito, políticas econômicas e sociais) que criem, reconheçam e garantam a igualdade e liberdade dos cidadãos, declaradas sob a forma dos direitos. Portanto, é com a idéia de democracia que “nasce a idéia e a instituição do espaço público à distância do espaço privado da família, da economia e da religião” (Idem: 13).

Atentando para esta caracterização pode-se entender o porquê da democracia não se instituir se levarmos em conta a estrutura autoritária da sociedade brasileira¹. Atualmente, teria a democracia como instituir-se? Segundo a autora, “ela se torna quase impossível diante da hegemonia econômica-política do neoliberalismo e de sua expressão social-democrata, a chamada ‘terceira via’. Em outras palavras, a polarização entre a carência e o privilégio exprime a existência de uma sociedade na qual o espaço público não consegue instituir-se” (Idem: 13).

Vivemos numa sociedade verticalizada e hierarquizada (embora não o percebamos) na qual as relações sociais são sempre realizadas ou sob a forma da cumplicidade (quando os sujeitos sociais se reconhecem como iguais), ou sob a forma do mando e da obediência entre um superior e um inferior (quando os sujeitos sociais “se consideram” diferentes, a diferença não sendo vista como assimetria, mas como desigualdade). Compreende-se, portanto, a impossibilidade de realizar a política democrática baseada nas idéias de espaço público, cidadania e representação – esta é substituída pelo favor, pela clientela pela tutela, pela cooptação ou pelo pedagogismo vanguardista. Compreende-se também por que a idéia socialista de justiça social, liberdade e felicidade se coloca no campo da utopia. (CHAUÍ, 2001: 16-17).

Sendo uma instituição social, a escola realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada. Como construção histórica, a escola interage com vários aspectos do social, tais como as idéias pedagógicas em voga, as políticas governamentais, as representações de criança, educação e infância, entre outros. E assim como na sociedade capitalista, no interior da escola as contradições também estão presentes e influenciam as práticas sociais estabelecidas no seu exterior.

¹² A sociedade brasileira é tida como autoritária pois “marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público e tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior que obedece. As diferenças e as assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações, entre os que se julgam iguais, são de “parentesco” isto é, de cumplicidade; e, entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento toma a forma de favor, da clientela, da tutela ou da cooptação e quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma de opressão” (Chauí, 2001:13-14). Este modelo do núcleo familiar é o que está na base da estrutura da sociedade. Esta sociedade se recusa a fazer operar o mero princípio liberal da igualdade formal e tem dificuldade para lutar pelo princípio socialista de igualdade real; se recusa ainda a operar com o princípio da igualdade jurídica e tem dificuldade para lutar contra formas de opressão social e econômica (Cf. Chauí 2001: 13).

1.2 PELA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova

A seguir, procuraremos entender quando um processo educativo é democrático a partir da análise da história da educação elaborada por Saviani em *Escola e Sociedade* (1989). Nosso intuito é demonstrar como a escola pode contribuir para o processo de democratização da sociedade.

Sobre as relações entre escola e democracia, SAVIANI (1989: 86) afirma que a democratização das relações internas à escola não é condição suficiente de democratização da sociedade. Seus argumentos provêm da análise histórica da educação brasileira a partir dos pressupostos da pedagogia da existência e da essência, as quais ele também denomina pedagogia tradicional e pedagogia nova, respectivamente.

Quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. (SAVIANI, 1989: 59).

Segundo o autor, apesar da proclamação da democracia ser um elemento muito presente na pedagogia nova, e de defender procedimentos democráticos em sala de aula, as “escolas novas” se constituíram, via de regra em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Anteriormente à entrada da pedagogia nova, a burguesia ao formular a pedagogia da essência (identificada também como pedagogia tradicional) criou os sistemas nacionais de ensino e para tanto colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática:

Conseqüentemente, a própria montagem do aparelho escolar estava aí a serviço da participação democrática, embora no interior da escola não se falasse muito em democracia, embora no interior da escola nós tivéssemos aqueles professores que assumiam, não abdicavam, não abriam mão da sua autoridade, e usavam essa autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade. (SAVIANI, 1989: 60).

A partir das teses de Nagle, denominadas “entusiasmo pela educação” (marca característica das práticas educativas do início do século XX , década de 20) e “otimismo pedagógico” (característica do escolanovismo que pelo refluxo do movimento anterior se

impõe a partir da década de 30 do século XX), Saviani demonstra como a escola era pensada do ponto de vista político¹³.

O importante do ponto de vista político a salientar aqui é que nessa fase do entusiasmo pela educação se pensava a escola como instrumento de participação política, isto é, se pensava a escola como uma função explicitamente política; a primeira década desse século, a segunda, a década de 10, e a terceira, a década de 20, foram muito ricas em movimentos populares que reivindicavam uma participação maior na sociedade, e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar. (SAVIANI, 1989: 62).

A década de 20 foi um período de muita tensão social, de crise da hegemonia das oligarquias até então dominantes que de muitos modos foi aguçada pela organização dos trabalhadores; várias greves operárias surgiram nesse período e vários movimentos organizacionais também se deram. Segundo o autor, nesta fase que corresponde ao “entusiasmo pela educação”, o lema era “Escola para todos”, era este o aceno da burguesia. Assim sendo, a escola era instrumento da hegemonia, a burguesia assim o fazia porque estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Era seu interesse uma ordem democrática consolidada e era também interesse do proletariado “porque para eles era importante participar do processo político, participar das decisões.” (Idem: 63)¹⁴.

Entretanto, a participação do proletariado traz à tona os diferentes interesses, e na defesa dos interesses da burguesia se propõe a reforma da escola. Saviani explicita o

¹³ Sobre as referidas teses ver História Geral da Civilização Brasileira, Tomo III, O Brasil Republicano, 2º Volume, Sociedade e Instituições (1889-1930), Cap. VII - A educação na Primeira República por Jorge Nagle, p. 260 a 291, 1985.

¹⁴ KUHLMANN JR. (2001) na obra “As grandes festas didáticas” (1862-1922) – a educação brasileira e as exposições internacionais” demonstra como o Brasil participou, a seu modo, desse processo internacional que passou a considerar a educação como um dos pilares centrais para a normatização e edificação controlada da sociedade ocidental moderna. Salienta que no Brasil diferentes grupos sociais debateram propostas relativas a um conjunto de instituições educacionais, na perspectiva de promover a educação moral e a incorporação dos indivíduos na sociedade de classes. Francisco Oliveira em seu texto “A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática” (In: Ciavatta e Frigotto, 2001) analisa os acontecimentos desde 1930 até os anos 90 que demonstram as transformações do capitalismo no Brasil, onde afirma “há poucos exemplos tão dramáticos na nossa história, de uma transformação tão intensa tão acelerada e tão compactada num curto espaço de tempo” (2001: 48); “no lado político, por exemplo essa transformação foi um período de violentas lutas pelo controle do espaço político econômico e social do país (...) algo que a historiografia brasileira e a história da política nos passa, assim, como um *gato sobre brasas*, de leve. (Idem: 49, grifo do autor) .

raciocínio das classes dominantes da década de 20 que criou as possibilidades para que a Pedagogia Nova adentrasse e assim servisse à recomposição da hegemonia da burguesia.

As camadas dominadas, na medida em que participavam das eleições, não votavam bem, segundo a perspectiva das camadas dominantes, quer dizer, não escolhiam os melhores; a burguesia acreditava que o povo instruído iria escolher os melhores [...] do ponto de vista dominante. Ocorre que os melhores do ponto de vista dominante não eram os melhores do ponto de vista dominado. Na verdade, o povo escolhia os menos piores, porque é claro que os melhores ele não podia escolher, uma vez que o esquema partidário não permitia que seus representantes autênticos se candidatassem. [...] ora, então essa escola não está funcionando bem foi o raciocínio das elites [...] é preciso reformar a escola. Não basta a quantidade, não adianta dar a escola para todo mundo desse jeito. E surgiu a Escola Nova, que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. (SAVIANI, 1989: 63).

Para Saviani, o movimento de 30 no Brasil, através da ascensão do escolanovismo, correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. A razão para tanto, estaria que a partir de 30 ser progressista passou a significar ser escolanovista¹⁵. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, “perderam a vez” (Idem: 63), e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista¹⁶.

As críticas da Pedagogia Nova atingiram o método tradicional não em si mesmo, mas em sua aplicação mecânica cristalizada na rotina burocrática do funcionamento das escolas. As conseqüências que a Pedagogia Nova produziu historicamente ao criticar os métodos tradicionais foi o aprimoramento da educação das elites e o esvaziamento da educação das massas, por isto se diz que ela foi discriminatória, que reafirmou os privilégios e justificou as desigualdades.

Isto porque, realizando-se em algumas poucas escolas, exatamente aquelas freqüentadas pelas elites contribuíram para o seu aprimoramento. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial,

¹⁵ O credo escolanovista encontra-se detalhado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (TEIXEIRA, A. O manifesto da Educação Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 65, n.150, maio/ago. 1984. p. 407-425.

¹⁶ Sobre estes movimentos que “perderam a vez” e ainda assim permaneceram, ainda que à margem da sociedade e da história oficial ver Capítulo 1, item 1.2.

que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares. (SAVIANI, 1989: 77).

Saviani constata que justamente quando surgem movimentos que visam universalizar os métodos novos e utilizar a Pedagogia Nova para aprimorar a educação das camadas populares, pois comprovadamente foram capazes de aprimorar a educação das elites, fica clara a divisão em classes com interesses opostos. Evidencia-se que a questão escolar na sociedade capitalista efetivamente é objeto de disputa.

Assim como a escola tradicional, proposta pela burguesia, volta-se contra seus interesses obrigando a uma recomposição de hegemonia através da Escola Nova, assim também a Escola Nova não fica imune à luta que se trava no seio da sociedade. Se o credo escolanovista se torna predominantemente e toma conta da cabeça dos professores, é inevitável o surgimento de pressões no sentido de que a Escola Nova se generalize. Se o escolanovismo pressupõe métodos sofisticados, escolas mais bem equipadas, menor número de alunos em classe, maior duração da jornada escolar; se se trata de uma escola mais agradável, capaz de despertar o interesse dos alunos de estimulá-los à iniciativa, de permitir-lhes assumir ativamente o trabalho escolar, por que não implantar esse tipo de escola exatamente para as camadas populares onde supostamente a passividade, o desinteresse, as dificuldades de aprendizagem são maiores? (SAVIANI, 1989: 78).

Como estratégia de desmobilização deste tipo de reivindicação, os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias do ensino são acionados como novos mecanismos de recomposição da hegemonia das classes dominantes. Segundo o autor, passa-se a minimizar a importância da escola e a se falar em educação permanente, educação informal etc. Sendo inclusive defendido por alguns a abolição da escola. Resultou deste processo para as camadas populares o aligeiramento do ensino e a reformulação do currículo que foram diluindo o conteúdo de ensino em atividades e áreas de estudo: o ensino a esta camada virando mera formalidade, uma farsa.

Neste trabalho defendemos a educação e a escola como direito das crianças, assim como está definido na Constituição 1988 e reafirmado na Lei n. 9.394/96. É preciso superar a herança desta escola que foi propositadamente desmantelada em sua função pedagógica específica e ao mesmo tempo recuperar as melhores contribuições da Pedagogia da

Existência e da Essência, sem cair no dualismo paralisante. Defende-se que a criança seja respeitada como um sujeito histórico e de direitos, e que para além do espontaneísmo em que incorreu a Escola Nova, a criança tenha na escola espaço de fala, escuta, escolha, aprendizagem, estudo, ensino – enfim, participação, mas também espaço de conflitos e contradições.

A valorização da participação como princípio democrático dentro da escola como elemento de formação das crianças é uma das formas de contribuir nesse processo. E só poderá ocorrer se tiver em vista uma prática social que busque garantir às crianças o direito de viver o tempo da infância em sua plenitude e isto no Brasil significa investir esforços na superação das condições sociais que geram a miséria, a fome e o analfabetismo, pois “não existe no mundo nenhum exemplo de sociedade que tenha superado o analfabetismo sem resolver as condições sociais que geram o analfabeto” (Sérgio Haddad, Folha de São Paulo, 2 set.91, Caderno 1 p. 7 apud XAVIER, 1994: 12 e 13).

Para XAVIER (1994), a reflexão sobre a história da educação e da escola no Brasil tem evidenciado que para se avançar neste sentido “é preciso que destruamos as condições sociais que, na sociedade brasileira, geram o analfabeto, o repetente, o expulso (evadido) da escola. (...) Obriga-nos, portanto, enquanto cidadãos, à participação mais efetiva na luta coletiva e organizada por uma sociedade mais justa” (XAVIER, 1994: 12 e 13).

Finalmente, defender a participação significa defender a prioridade dos conteúdos na formação de todas as crianças independentemente da classe social, evitar o espontaneísmo em educação pelos prejuízos à formação das mesmas e investir na superação do autoritarismo pedagógico.

1. 3 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E A PEDAGOGIA

1.3.1 O contexto brasileiro

Segundo Saviani, no século XX a educação brasileira pode ser dividida em três períodos. No primeiro período, compreendido entre 1890 e 1931, “a concepção educacional predominante foi o Iluminismo republicano”; “no segundo período, prevaleceu o ideário pedagógico renovador” e o “terceiro período foi dominado pela *concepção produtivista de educação* cuja primeira formulação remonta à década de 1950 com os trabalhos de Theodore Schultz que popularizaram a teoria do capital humano (Cf. SAVIANI: 2004: 47-48).

A concepção educacional baseada na teoria do capital humano começou a manifestar-se no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB, quando foi preconizada a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Na legislação educacional elaborada depois disto “essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma do ensino, os princípios de racionalidade e produtividade, tendo como corolários a não-duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (Cf. SAVIANI, 2004: 48).

A educação, em consequência do desenvolvimento e divulgação positiva desta teoria, foi sendo entendida como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, não só um bem de consumo, mas um bem de produção (Cf. SAVIANI, 2004: 48).

Na década de 1970 surge a tentativa de empreender a crítica a teoria do capital humano. A tendência crítico-reprodutivista vai ter influência na busca de se evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava tornar a educação funcional ao sistema capitalista, isto é, coloca-la a serviço dos interesses da classe dominante, uma vez que para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência as relações de exploração. (Cf. SAVIANI: 2004:48)

Na década de 1980, busca-se superar os limites da crítica anteriormente apontada, limites esses marcados pelo caráter reprodutivista próprio da concepção que estava na sua base. Autores procuram entender o caráter produtivo da escola. Salm (1980, apud Saviani, 2004: 49) coloca como simplesmente improdutivo, não teria a ver com a produção, sua existência estaria justificada pela sua função de formação da cidadania. Já Frigotto (1984, apud Saviani, 2004: 49) procura captar a existência do vínculo entre escola e trabalho, percebendo ao mesmo tempo que não se trata de um vínculo direto e imediato, mas indireto e mediato, pois, para ele, a escola (imediatamente) improdutivo é (mediatamente) produtivo.

Saviani, afirma que apesar dos esforços da década de 1980, “a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento. É essa visão que suplantando a ênfase na qualidade social da educação marcou os projetos de LDB na Câmara dos Deputados se constitui na referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado e se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este é, pois, mais um legado do século XX que persiste ainda hoje na educação brasileira” (Cf. SAVIANI: 2004:50).

A situação educacional brasileira configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980 (SAVIANI: 2004:45). A organização dos educadores no período referido pode ser caracterizada por dois vetores distintos. O primeiro marcado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população, representado pelas entidades de cunho científico-acadêmico: ANPED, CEDES e ANDE e a CBE. O outro, caracterizado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo

fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 repetindo-se em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 e penetrando nos anos de 1990, protagonizado pelas entidades sindicais do país, articuladas em âmbito nacional pela CNTE e ANDES (Cf.: SAVIANI, 2004: 45).

É neste contexto que se foi impondo cada vez mais fortemente a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional , o que implicava a mudança da legislação em vigor. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil (a chamada Nova República) e a elaboração da nova Constituição Federal (Cf. SAVIANI: 2004:46).

A Constituição de 1988 consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados. Entre tais conquistas podemos mencionar o direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos e a vinculação de percentuais mínimos do orçamento da União, estados, Distrito Federal e municípios a serem destinados à educação. Manteve-se como atribuição da União a competência de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, dando-se início ao processo de elaboração da nova LDB ainda em 1988 culminando com a aprovação em dezembro de 1996 (Cf. SAVIANI: 2004:46).

Entre outras definições a Lei n. 9.394/96, quanto à organização do ensino, introduziu o conceito de “educação básica” como um nível escolar formado pela educação infantil, ensino fundamental (nova nomenclatura para o antigo ensino de 1º grau) e ensino médio (nova nomenclatura para o antigo ensino de 2º grau). Instituiu também os sistemas municipais de ensino ficando sob a sua responsabilidade a educação infantil e em conjunto com o estado também o ensino fundamental. (Cf. SAVIANI: 2004:47).

Historicamente a emergência dos Estados nacionais no decorrer do século XIX foi acompanhada da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países como via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino (Cf. SAVIANI: 2004:51).

Esse foi o caminho seguido pela maioria dos países que hoje se encontram na liderança econômica política, social e cultural. Apesar dessa tendência, é preciso reconhecer que se fez presente, também, uma corrente para a qual a educação deveria estar disponível para ser escolhida, sem necessidade de sistemas planejados (o modelo europeu e o americano) (Cf. SAVIANI: 2004:52).

A política educacional que vem sendo implementada no Brasil, sob a direção do Ministério da Educação, caracteriza-se pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas, induzindo os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental e apelando à sociedade, de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, para que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. Delineia-se, assim um estímulo a diferenciação de iniciativas e diversificação dos modos de funcionamento e de gestão do ensino escolar. Em contrapartida, com base na montagem de um “sistema nacional de avaliação” respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação centraliza-se no Ministério da Educação o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação. Inspirada no modelo americano essa orientação acentua, pela via da diferenciação apontada as desigualdades educacionais (Cf. SAVIANI: 2004:52-53). Considerando que o Brasil sequer chegou a universalizar a escola elementar, a adoção do modelo americano acaba por contribuir para aprofundar ainda mais a extrema desigualdade que é a triste marca de nossa tradição histórica.

1.3.3 As idéias pedagógicas no mundo e suas influências na escola

Jerome Bruner escreveu que foi na metade dos anos 50 que se constituiu a Psicologia Cognitiva operando uma revolução nas ciências da Psicologia, Lingüística, Informática, Pedagogia, entre outras. Levou a pedagogia a admitir no centro dos problemas educativos a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, como também as estruturas de uma “teoria da instrução” (Cf. CAMBI, 1999: 608).

Tomou corpo assim uma nova concepção da pedagogia, pouco atenta aos problemas sociais da educação e muito atenta aos da aprendizagem e da instrução, sobretudo científica. Concepção que, segundo Cambi, se articulou em pesquisas psicopedagógicas sobre a aprendizagem e a construção da linguagem e dos conceitos; em pesquisas de teoria da instrução que se coloca como mediadora entre aprendizagem e ensino, indicando a este os procedimentos mais gerais; em pesquisas didáticas gerais e especiais, que produziram teorias do currículo, taxionomias dos objetivos escolares de aprendizagem, análises estruturais das diversas didáticas disciplinares, dando vida assim a um processo bastante complexo que mudou radicalmente a concepção da pedagogia nos últimos decênios, especializando-a no sentido científico e técnico (escolar-instrutivo) (CAMBI, 1999: 608-609). Processo de alcance mundial, que deixou suas marcas também na realidade educacional brasileira.

Cambi cita alguns dos grandes intérpretes desta virada. Na área que denomina psicopedagogia, destaca Piaget, Vigotsky e Bruner; na área da didática, a Conferência de Woods de 1959 e os “teóricos do currículo”, de Keer a Nichols e o advento das “novas tecnologias educativas” (CAMBI, 1999: 609)¹⁷.

¹⁷ Neste trabalho utiliza-se a forma de grafia do nome do psicólogo soviético Vigotsky utilizada pelo Prof. Dr. Mario Golder, da Universidade de Buenos Aires, na obra *Angustia por la utopia* (2002), forma esta defendida por ele no Seminário *As contribuições de Alexis Leontiev à Psicologia Histórico-Cultural: a Teoria da Atividade*, realizado de 17 a 19 de março de 2004 em Florianópolis. O referido seminário foi organizado pelos pesquisadores do GEPIEE, juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e com apoio da Secretaria de Educação do Governo do Estado de Santa Catarina.

Jean Piaget (1896-1980) foi o teórico da epistemologia genética, um setor da psicologia que estuda as estruturas lógicas da mente e os processos cognitivos através dos quais elas amadurecem entrelaçando epistemologia e psicologia evolutiva. Segundo Cambi, Piaget “à pedagogia no sentido próprio dedicou raras reflexões, mas influenciou nela profundamente através da sua teoria psicológica-evolutiva de base cognitivista que se tornou uma espécie de ‘fundamento’ da nova pedagogia cognitiva” (CAMBI, 1999: 609). Não cabe aqui detalhar sua teoria, muito conhecida na educação brasileira, e alvo de diversas interpretações e aplicações pedagógicas, nem sempre coerentes ou concordantes, mas ressaltar a observação de Cambi sobre a influência de Piaget sobre a pedagogia contemporânea.

A Piaget, portanto, a pedagogia contemporânea deve uma nova concepção de mente infantil e individualização das suas estruturas cognitivas (bem menos ou quase nada das afetivas), elementos necessários para impostar uma educação do pensamento que leve em conta, no trabalho didático, as efetivas capacidades, lingüísticas e lógicas, da criança. Talvez a mente de que fala Piaget seja uma mente demasiado epistemologizada (modelada sobre o saber científico e apenas sobre ele), uma mente talvez etnocêntrica (ligada à infância tal como se apresenta na cultura ocidental e junto às classes médias altas, mas postulada como modelo universal) e escassamente socializada (e pouco dependente do habitat social em que se desenvolve), mas certamente a sua contribuição para os problemas da pedagogia foi decisivo, e decisivo sobretudo pela revolução cognitiva que a caracterizou por décadas. “Como escreveu justamente Fornaca: Poder-se-á discutir sobre a articulação e a duração dos estágios, sobre as características do estruturalismo piagetiano, mas em todo o caso está estabelecido que a imposição genética e as relativas correlações biológicas, sociais, culturais permanecem um ponto de referência preciso para as metodologias educativas.” (CAMBI, 1999: 611).

Cambi coloca também Lev Semenovic Vigotsky como influenciador da pedagogia. O psicólogo soviético, ainda segundo Cambi, influenciado pelo pensamento revolucionário (pela pesquisa para a edificação do “homem novo”), estudou tanto os problemas dos deficientes físicos quanto os da aprendizagem escolar, sublinhando a centralidade da

criatividade e da superação das condições dadas pelo desenvolvimento mental da criança. A respeito do jogo, afirmou que ele estimula a invenção e a imaginação, além de – como havia afirmado Piaget – contribuir para o respeito das regras. Vigotsky vê nisto um significado no trabalho escolar, que deve tornar-se o mais criativo possível, dar espaço ao jogo e à imaginação, não se limitar às capacidades atuais da criança, mas estimular um “desenvolvimento potencial”, um alargamento da sua capacidade intelectual também através da educação estética. Para ele a mente infantil é lógica mas, antes ainda, inventiva e imaginativa. Sobre o pensamento verbal (aquele estudado por Piaget) vai afirmar que não é inato, mas que “é determinado por um processo histórico natural” e pertence à área da psicologia social. Assim sendo, reconhece muito mais que Piaget um papel ativo ao ensino no desenvolvimento da mente e reclama um tipo de ensino mais consciente dessa sua finalidade produtiva de novas capacidades e de mais altos níveis de desenvolvimento. A aprendizagem vem assumir um papel mais central na reflexão de Vigotsky e a escola ocupa uma função crucial no desenvolvimento cognitivo da criança. “Escreveu ainda significativamente Fornaca:

Com Vigotsky abriam-se à pedagogia e à didática horizontes decisivamente novos, papel atribuído às componentes sociais, históricas e culturais, pelo aprofundamento da incidência da instrução, pelo estudo da relação entre linguagem e pensamento, pela ênfase sobre a importância do desenvolvimento potencial e a separação da realidade pela análise das atividades expressivas, artísticas e lúdicas e sobretudo da correlação entre desenvolvimento psicológico, socialização e formação cultural. (CAMBI, 1999: 612).

Um posterior incremento à educação no sentido cognitivista veio das “teorias do currículo” e das tecnologias educativas, como também das pesquisas psicopedagógicas que se propunham análise do trabalho escolar. Ainda segundo Cambi, o complexo itinerário realizado pela pedagogia cognitiva e pelos seus “entornos” produziu uma renovação radical na pedagogia escolar, que se tornou mais racionalizada e mais eficaz o que deslocou o eixo da pedagogia para os processos de aprendizagem, qualificando-a no sentido instrutivo, e atribuindo-lhe, desse modo, um papel crucial no âmbito das sociedades industriais avançadas, caracterizadas pelo crescimento das informações e pela difusão das tecnologias (Cf. CAMBI, 1999: 617).

Os movimentos de 1968, estudantis, políticos, culturais, ativaram um processo que foi, ao mesmo tempo, uma “revolução cultural” e uma “revolta juvenil”, que invadiram a sociedade, atravessaram as ideologias, envolveram as instituições, bem como os saberes e, sobretudo, os lugares onde se elaboram e se aprendem (as escolas, as universidades). Iniciados nos campi universitários americanos, depois disseminados na Europa, Alemanha, na Itália e sobretudo na França, tais movimentos deram lugar a uma fogueira ideológico-cultural inspirada nos pensamentos dos “três M” (Marx, Mao, Marcuse), orientada segundo os princípios do marxismo revolucionário, mas também segundo inspirações anárquicas, referências trotskistas à “revolução permanente”, comportamentos de extremismo contrários tanto aos reformistas social-democratas quanto aos comunismos bloqueados dos países do Leste. Nesse cadinho de pensamento revolucionário relança-se o primado do político e, portanto, a crítica à ideologia dos saberes e das instituições sociais, para operar uma renovação radical da sociedade que se nutra das tensões da utopia (Cf. CAMBI, 1999: 617).¹⁸

A crítica à ideologia escolar e à ideologia pedagógica foram os temas mais significativos do debate de 68 no tocante à educação. Louis Althusser é um dos representantes deste movimento de crítica. A respeito da escola e da pedagogia nesse período, destaca Cambi:

Veio elaborando-se uma leitura crítica da escola que colheu de modo mais articulado o seu papel social e o seu funcionamento interno, a sua própria identidade ambígua ora dedicada a “formar consciências” mais livres, mais cultas, mais capazes de emancipar-se dos condicionamentos sociais, ora, pelo contrário, a conformar os sujeitos a regras sociais precisas, a idéias e ideais coletivos, a concepções do mundo já definidas e a serem assumidas como meta da formação individual.

A pedagogia – como saber institucionalizado e como saber *tout court* – também é desmontada nos seus condicionamentos e no seu papel ideológico. Foi desmistificada, foi desmascarada nos seus processos, atitudes e valores autoritários, na sua colocação a serviço da sociedade como ela é (e portanto como espelho e regulador da ideologia), na sua configuração como ciência entre outras ciências (as humanas, auxiliares do seu saber), todas elas carregadas de ideologia, ligadas ao seu papel social – de justificação da ordem desejada pelo poder – e à epistemologia avaliativa, neutral, que a guia. A pedagogia é um saber sempre alinhado mas que

¹⁸ Uma das vertentes deste movimento foi uma retomada mais criativa do marxismo anti-stalinista influenciada pela escola de Frankfurt e aberta a experiências mais libertárias como as de Wilhelm Reich que visava uma síntese entre psicanálise e marxismo.

deve alinhar-se pela emancipação, pela libertação do homem, como sujeito-indivíduo e como gênero. (CAMBI, 1999: 620).

A pedagogia estando sob revisão radical, em seus processos educativos e saberes pedagógicos, começaram a se firmar alguns “modelos alternativos” (como foram chamados) que se orientavam (Cf. CAMBI, 1999: 620) sobretudo para princípios e valores “outros” em relação aos burgueses e capitalistas, saturados de ideologia conformista-autoritária e repressiva. Foram significativas sobretudo as pedagogias da autogestão na França, com Georges Lapassade (1924), em particular; ou aquelas da desescolarização, na América Latina e depois na Europa, com Ivan Illich (1922) e Paulo Freire (1924-1998), como também na Itália a experiência contra escola, representada de modo exemplar por Dom Lorenzo Milani (1923-1967) e pela sua escola de Barbiana. Foram modelos que pretendiam romper com práticas escolar-educativas tradicionais, formalistas, conformistas e favorecer, pelo contrário, processos de formação mais abertos e capazes de dar vida a sujeitos mais criativos, mais independentes, orientados também para a discordância (CAMBI, 1999: 620-621).

Tanto na França (com René Schérer -1974) como na Itália, um bom número de pedagogos orientou-se por um modelo de pedagogia inspirado no princípio da “diferença” (isto é, no pluralismo das escolhas pedagógicas e da alteridade, que deve ser o critério-guia de toda verdadeira pedagogia progressista, portanto autônoma como saber e orientada segundo valores emancipativos da práxis), recorrendo ora a Marx ora a Freud e dando vida a uma pedagogia libertária e crítica, anti-repressiva e dialética, capaz de emancipar, ao mesmo tempo, tanto o indivíduo quanto a sociedade. (CAMBI, 1999: 613) Esta pedagogia antiautoritária dedicou-se a interpretar a criança como emblema de uma humanidade diferente em relação àquela caracterizada pela tradição cristã-burguesa (alienada conformista, egocêntrica): a criança interpreta um modelo humano mais livre perverso-polimorfo, mais comunicativo e anticonformista (seus desejos de fuga, de vagabundagens, com suas pulsões eróticas não caracterizadas no sentido extremamente genital). Se a pedagogia, nesta visão, tem o mérito de redescobrir e fortalecer a diferença da infância, afirmando seus direitos de maneira radical e assim dando lugar a um modo subversivo e

anticonformista de fazer pedagogia, ainda carrega o risco de chegar a uma mitificação (e uma visão aistórica) da infância. (CF. CAMBI, 1999: 623).

Com Lapassade destrói-se *O mito do adulto* (1963), que pesou de modo determinante sobre a pedagogia ocidental, contrapondo-lhe porém a infância como idade da “incompletude” e como esforço para “entrar na vida” de modo autêntico e criativo; infância que dever ser valorizada e salvaguardada por uma “pedagogia institucional” que ponha em crise a práxis pedagógico–escolar tradicional e desenvolve a “autogestão pedagógica” para operar a reviravolta educativa que valorize e promova a natureza genuína da infância e venham assim contestar as formas habituais de educação, libertando os alunos, os docentes e os próprios pedagogos. A prática da autogestão encontrou amplo destaque teórico e aplicativo na França e na Itália (Cf. CAMBI, 1999: 621).

Sobre a influência dos acontecimentos de 1968 na educação, conclui Cambi, que esse ano alimentou um amplo movimento no campo educativo, escolar, pedagógico, que atingiu quase todas as áreas geográfico-culturais e incidiu em profundidade sobre a identidade da pedagogia, segundo três direções:

Primeira: trouxe-a de volta a sua fundamental politicidade já que educar, ensinar, pensar a educação são atividades sociais, que se desenvolvem num tempo histórico, segundo objetivos específicos, ligadas a valores, a concepções de mundo, a interesses sociais. A pedagogia é um saber também político e deve assumir conscientemente sua própria politicidade, pondo-se em sintonia com as forças sociais progressivas que trabalham para a emancipação do homem, de todos os homens. Política e utopia vêm conjugar-se na pedagogia. Segunda: a pedagogia dever ser revista criticamente na sua tradição, pondo às claras suas insuficiências e condicionamentos, sobretudo ideológicos, desmascarando-os e projetando um pensar/fazer educação que se emancipe dessa condição de subalternidade, sem cair porém no mito da ciência, de uma neutralidade da ciência (neste caso ciências da educação), delineando-se, pelo contrário, como um saber dialético, caracterizado sobretudo no sentido crítico.

Terceira: a focalização de novos modelos formativos (antropológicos, sociais culturais) que visam a uma condição desalienada da vida individual e social, caracterizada no sentido libertário, antiautoritário, erótico e criativo, que se colocam numa trajetória explicitamente utópica. (CAMBI, 1999: 621).

Para os teóricos da desescolarização é preciso des-escolarizar a sociedade para afastar a aprendizagem e a formação das jovens gerações da ideologia do poder e reportar tais processos dentro de toda a sociedade dando vida a uma pedagogia e uma aculturação

alternativas àquelas operadas pela escola, capaz de fornecer a independência dos jovens e um melhor treinamento para o “sentido da descoberta” (CAMBI, 1999: 621 - 622). A escola, segundo Louis Althusser (1970) age no sentido da reprodução, seja da força de trabalho e das suas divisões internas e distinções seja da ideologia, da visão de mundo própria da classe social que está no poder e que interpreta por sua vez, seus interesses. A cultura escolar é sempre ideológica, como ideológica é a organização da vida escolar, com seus horários seus papéis, suas práticas disciplinares.

As teses de Althusser, segundo Cambi, produziram um novo modo de ler a escola, bastante próximo da críticas de 68 e das suas categorias marxistas, tiveram larguíssima difusão, mas fizeram perder de vista tanto o papel necessariamente profissionalizante próprio da escola numa sociedade complexa e diferenciada no seu mercado de trabalho quanto a função libertadora, de dissensão que exerce a cultura, também na sua roupagem escolar, alimentando práticas argumentativas e tensões críticas, como experimentava a própria contestação que, entretanto, era filha da cultura escolar – filosófica, histórica, sociopolítica etc. (Cf. CAMBI, 1999: 628).

A escola contemporânea encontra-se atravessada pela oposição entre escola de massa e escola de elite, entre escola de todos e escola seletiva; e também pela oposição entre escola de cultura (desinteressada) e escola profissionalizada (orientada para um objetivo); e ainda a oposição entre escola livre (caracterizada pela liberdade de ensino como quer uma instância de verdadeira cultura na escola) e escola conformativa (a papéis sociais, a papéis produtivos). Estes problemas são problemas abertos que ainda marcarão a escola por algum tempo e que devem ser enfrentados sem exclusivismos e sem fechamentos com a nítida consciência de que a escola contemporânea é, ainda, uma escola em transformação, que procura dar respostas a situações sociais, culturais e de mercado de trabalho profundamente novas, e em contínuo devenir (Cf. CAMBI, 1999: 628).

Um outro aspecto que merece ser levantado é o do conhecimento enquanto “vivência”. Este tema já foi abordado por PAIVA (1983) e colocado como um dos

equivocos da educação no Brasil patrocinado pelo movimento do *populismo pedagógico*¹⁹. O “populismo” reivindica (Cf. PAIVA, 1983: 229) uma espécie de autogestão da aprendizagem. A idéia de que o conhecimento não pode ser transmitido, mas resulta de uma “vivência” da qual é extraído através do trabalho de grupo perpassa todo este conhecimento. O conhecimento liga-se à vida (à “prática” da vida), deve servir à sua compreensão, mas já está presente em cada indivíduo devendo ser sistematizado a partir do interesse dos membros do grupo. Não servem neste modelo, pois, os programas que conduzem a um acúmulo de conhecimentos que permita, no final de um processo formativo, entender o geral e a partir dele o particular. Frequentemente, esta vivência (e a “prática” correspondente) é a que se vincula a uma “atuação” político-educativa no meio popular. Professores com esta atuação são reconhecidos como um igual, elevando-se ao nível do grupo. Caso contrário, não tem legitimidade. Em síntese, é esta a visão que levou muitos professores e escolas a desvirtuarem o papel da instrução e da transmissão do conhecimento, principalmente nas escolas dirigidas às classes populares²⁰.

Esse desvirtuamento da função social da escola no Brasil acarretou e vem ocasionando sérios prejuízos para a participação. Participação, no Dicionário de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (SILVA, 1986:869), é colocada como uma noção inerente ao princípio democrático segundo o qual todos os que são atingidos por medidas sociais e políticas devem participar do processo decisório, qualquer que seja o modelo político ou econômico adotado. Pressupõe, portanto, alto nível de conscientização social e política. Essa conscientização está intrinsecamente relacionada com o grau de instrução e

¹⁹ Movimento que surgiu no final da década de 60 e avançou pelos anos 80 do século XX, nas universidades do Brasil, tendo por características principais o questionamento da relação professor-aluno e da exposição como método de ensino. Fazia-se a denúncia do autoritarismo inerentes às aulas expositivas; atacava-se a assimetria e o verticalismo estabelecidos entre professores e alunos; defendia-se uma organização da atividade pedagógica capaz de evitar que o aluno fosse “objeto” do ensino, transformando-se em “sujeito” do processo de aprendizagem (linguagem utilizada pelos participantes de tal movimento); em vez de aulas expositivas, ter-se-ia discussão através de seminários; defendia-se uma relação horizontal professores e alunos (o professor interviria como mais um do grupo, sem privilégios e sem maiores responsabilidades); o programa e a dinâmica da atividade pedagógica seria estabelecido pelo grupo e não pelo professor.

²⁰ Mas não só nas escolas destinadas às classes populares, uma vez que o populismo influenciou os cursos de ciências humanas em geral e os de pedagogia. Ilustrando, em Florianópolis existe uma escola privada, criada na década de 80, que tem seu projeto pedagógico justificado nesta premissa do conhecimento como “vivência”, sendo esta palavra a sua denominação oficial.

com o estabelecimento de uma sociedade baseada em direitos tal como foi caracterizada por Chauí²¹.

Sendo assim, seria preciso buscar formas para que os sujeitos sociais fossem capazes de se reconhecerem como iguais (superando criticamente o verticalismo e a hierarquização), educar para que os sujeitos sociais percebessem a diferença não como desigualdade mas como assimetria (transformando as formas do mando e da obediência, para além de relações que se estabelecem a partir da crença entre um superior e um inferior), buscando valorizar e fazer das idéias socialistas de justiça social, liberdade e felicidade uma possibilidade, uma prática que tivesse este norte poderia ocasionar o vislumbre deste sonho se realizando.

1.4 A CONTRIBUIÇÃO DE SAVIANI: a educação como atividade mediadora no seio da prática social ou por uma pedagogia revolucionária

As reflexões de Saviani na área da filosofia da educação, bem como na área da história da educação trazem importantes contribuições para se pensar sobre as relações entre democracia, escola e infância.

A defesa do autor está no sentido da articulação do trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade, não se tratando apenas de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da escola. A contribuição específica da escola está no que é propriamente pedagógico, na natureza própria do trabalho pedagógico.

O processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir democracia como possibilidade no seu ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. (SAVIANI, 1989: 87).

Questiona o autor: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Esta foi a grande contradição interna que atravessou de ponta a ponta a proposta da

²¹ Como consta no Capítulo 1 deste trabalho p. 33.

Pedagogia Nova: de tanto endeusar o processo, de tanto valorizá-lo em si e por si, acabou por transformá-lo em algo místico, uma entidade metafísica, uma abstração esvaziada de conteúdo e sentido. Com isto perdeu-se de vista que o processo jamais pode ser justificado por si mesmo. A democracia sendo o ponto de chegada referenda a utilidade e procedência da existência do próprio processo educativo.

Entretanto, as condições de igualdade não podem ser simplesmente negadas como ponto de partida, elas tem que ser consideradas como um possibilidade no ponto de partida, pois do contrário inviabiliza o trabalho pedagógico.

Se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global) então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica. (SAVIANI, 1989: 87).

E, ainda segundo o autor, a este respeito é importante recordar o modo como alunos e professores percebem esta possibilidade.

Se para os alunos a percepção dessa possibilidade é sincrética o professor deve compreendê-la em termos sintéticos. Isto porque o professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência cai-se no esponteísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa. (SAVIANI, 1989:87).

Neste sentido, o da “atividade especificamente humana”, é que se coloca a necessidade de rever as idéias de criança e de educação visando ancorar a prática pedagógica na idéia da participação. Se “existem fatores que condicionam, positiva ou negativamente, a participação política para percebê-los, é preciso atentar para as estruturas ou ocasiões de participação política, amplamente determinadas pelo contexto em que o indivíduo se move e, também considerar que ele próprio, ou em grupos, pode proporcionar/criar outras formas (de participar)” (BOBBIO, 1986: 890).

A escola é um espaço de participação, e nela existem fatores que condicionam essa participação política. É preciso levar em conta a história pessoal e social dos adultos que

interagem no espaço escolar, as marcas que a formação profissional que cada um teve, e a própria história da escola que reconhecidamente tem estado a serviço da dominação e da exploração dentro do modo de produção social do capital. São muitos esses fatores e eles precisam estar claros para os sujeitos interessados em superá-los.

Os resultados de pesquisas sobre participação política, segundo BOBBIO (1986):

Indicam que os níveis de participação política são mais elevados entre os homens, nas classes altas, nas pessoas de mais elevado grau de instrução, nos centros urbanos mais que nas zonas agrícolas, entre pessoas educadas em famílias onde a política ocupa um lugar de relevo, entre os membros de organizações ligadas mesmo indiretamente à política, entre os que estão mais facilmente expostos a contatos com pessoas ou ambientes politizados etc. (Idem: 890).

Entendemos aí um referendo à afirmação de Saviani de que “a importância política da educação está condicionada à garantia de que a especificidade da prática educativa não seja dissolvida” (2001:91). “A importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento.” (Idem: 98).

O autor propõe a conceituação de educação como “uma atividade mediadora no seio da prática global” (SAVIANI: 1980:120) e sua proposta de uma pedagogia para além da pedagogia tradicional, da pedagogia nova e da pedagogia tecnicista, seria uma “pedagogia revolucionária” caracterizada como “aquela empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção” (SAVIANI, 1989: 85) que impedem a construção de uma sociedade igualitária.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre no seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes (...) serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação, gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (...) mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. (SAVIANI, 1989: 79).

Esta seria a contribuição de Saviani para se pensar uma pedagogia revolucionária, que reconhece alunos e professores como agentes sociais ativos, reais. A educação, para Saviani, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. A idéia de que a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global tem por base o reconhecimento de que

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação mas para isso tem que sair de si mesma, e em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VAZQUEZ, 1968:206-7 apud SAVIANI:2001:83).

1.5 A CONTRIBUIÇÃO DE SNYDERS: as diferenças não podem ser compreendidas como deficiências ou por uma pedagogia progressista

“Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades.”

Georges Snyders

Na área da sociologia da educação, SNYDERS (1981) alerta a respeito do cuidado de não se considerar a escola pela escola, como algumas análises sociológicas fizeram no passado, mas dentro da sociedade que está inserida. Ao fazê-lo, é possível perceber que muitas vezes temos uma escola comprometida com os interesses das classes dominantes e por isto mesmo estruturada de modo a produzir infâncias diferenciadas, dentro de um sistema educacional também dual. A crítica de Snyders aponta para as diferenças sociais e culturais entre as crianças filhas de proletários e as da burguesia, diferenças não-naturais, e sim socialmente produzidas. O esforço do autor vai no sentido de incitar a auto-organização

e conscientização dos professores para a atuação educativa junto às crianças das classes populares (veja bem: junto com elas e não para elas). Assim fazendo, o autor propõe que não se transforme diferenças em deficiências. Propõe que se perceba as condições sócio-históricas concretas como ponto de partida para sua superação, atribuindo a escola um importante papel de instrumentalizar essas crianças com instrução e cultura, sendo o espaço destas contradições e do movimento dialético capaz de fomentar formas outras de organização.

Em sua obra *Escola, classe e luta de classes*, destaca os aspectos negativos e dos valores essenciais que o cotidiano das crianças das classes populares contraditoriamente (o que por ele é considerado como inerente e salutar) apresentam:

Numa habitação acanhada, superlotada, em que brinquedos são pouco numerosos e rudimentares, onde não há espaço para folgar, o pequenito tem menos ensejos de experimentar [...] é-se lhe obrigado a mantê-lo sossegado, a proibir-lhe muitas coisas, o que não lhe favorece a actividade. O bebé abre os olhos para um mundo repleto de objectos díspares; tudo serve para tudo: a mesma caixa será cofre, escabelo [...]. Daí uma dificuldade em identificar os objectos, em dizer o que é precisamente determinada coisa – e, portanto, em construir a sua própria identidade em relação aos objectos. [...] Uma mãe sobrecarregada de trabalho: na maioria das vezes nem tempo terá para deixar a criança habituar-se a comer com a colher, aprender a vestir-se só – e terá de escolher a solução mais rápida: vesti-la ela. De onde o risco de atraso na habilidade gestual e nas acções de primeira autonomia. Conseguirão os pais arranjar uns momentos para se ocupar só dos filhos, brincando, entretendo-se com eles, em que estejam realmente disponíveis? (SNYDERS, 1981: 385-386).

Ressalta-se, a partir do colocado por Snyders e tendo à frente a realidade sócio-econômica brasileira e as preocupantes condições da infância em nosso país, a importância fundamental do reconhecimento do direito da criança à educação (e não da família apenas), em creches ou escolas. É preciso que a avançada legislação brasileira deixe de ser letra morta e o Estado cumpra este seu dever constitucional.

1.5.1 A CRÍTICA DE SNYDERS À TEORIA DA REPRODUÇÃO

Apresentamos a seguir uma pequena síntese da leitura crítica de Snyders a cinco autores no campo da sociologia da educação (Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet e

Illich) visando combater o derrotismo deixado pelo ponto de vista que estes defendem²². Um derrotismo que passa “a sensação de uma escola onde nada de válido se passa, a cultura aí dispensada não conteria o mínimo valor real e, desde logo, a escola deixaria de ser um local onde o combate pela democracia socialista é possível e necessário” (SNYDERS,1981:10). Não procura desculpar a escola, nem mesmo tomá-la como libertadora ou única mas a partir das idéias de Marx, sua tentativa é de retomando as idéias dos cinco autores mostrar como os mesmos desconsideraram a categoria de luta de classes em suas análises e se propõe o esforço de “tomar a escola como local de contradições dialécticas” (Idem,;13). É interessante constatar que, ao comentar as idéias dos autores, Snyders esmera-se em apresentar a concepção de infância e de crianças que aparecem como base das referidas análises sociológicas da escola, o que para a presente investigação se torna interesse por contribuir na reflexão acerca da proposição da Sociologia da Infância da criança como “ator social”.

De Illich, Snyders destaca que a escola faz a “detenção” dos jovens, com tudo o que este termo implica de penoso, enfadonho e obstina-se em conservar os jovens afastados tanto do mundo da produção como pura e simplesmente do mundo. “Um único lugar [a escola] recebe todos os privilégios e nesse lugar aprende-se. O que significa que tudo quanto se passa fora dele, tudo quanto lá se adquire, desde as experiências vividas na rua até as emissões de TV, passando pelos elementos da vida familiar, é considerado indigno de contribuir para o ensino”. (Idem: 120).

Illich afirma que a criança na escola seria:

(...) uma espécie à parte, à qual será imposto um estatuto especial, o estatuto de ser criança. A escola só consegue existir transformando em crianças aqueles a quem se dirige; o modo de existência inerente à escola só pode ser imposto a criaturas encaradas particularmente: elas constituirão a categoria de crianças. Numa palavra, a infância, tal como hoje a conhecemos, como a qualificamos, é uma consequência da escolaridade – e mais ainda da escolaridade obrigatória e prolongada. (SNYDERS, 1981: 121).

²² Estes autores representam o movimento crítico-reprodutivista, identificado anteriormente por Cambi na história da pedagogia (sobre o assunto ver Capítulo 1, item 1.3).

De Baudelot-Establet, Snyders critica o mito burguês da infância em que “sendo a criança o inverso do adulto, é um ser inacabado, apolítico, assexuado e irresponsável” (Idem: 139). Segundo eles, este mito leva a criar um ser batizado com o nome de criança, ser caracterizado pelo fato de não ser levado a sério, e serem-lhe recusados direitos e responsabilidades. Esta criança é a criança da psicologia de Clarapède, que para melhor distingui-la do adulto, faz dela um ser à parte, fora das realidades, fora do mundo, completamente voltado às brincadeiras como compensação para a sua incapacidade de se interessar pelas realidades da vida (Cf. SNYDERS, 1981: 139 e 140). Essas insuficiências da criança tal qual ela é descrita pela psicologia burguesa teriam uma única causa: “a criança não produz, poupam-lhe o trabalho produtivo” (Idem: 141). Baudelot-Establet sustentam em contrapartida a este estado de coisas que:

(...) a única condição para fazer sair as crianças da infância, consistiria em associar o mais rapidamente o trabalho produtivo e a educação pois os direitos a serem afirmados seriam exatamente iguais para jovens e adultos, ou seja, os direitos conquistados pelos trabalhadores, daí a legitimidade de se transportar termo a termo os problemas da fábrica para a escola, a decalcar o trabalho da criança pelo da fábrica, a escola sobreposta à fábrica, isto é, absorver finalmente a escola pela fábrica. (SNYDERS, 1981: 141).

De Bordieu-Passeron, depreende-se a partir do exposto por Snyders, que a criança não é um ser dotado de aptidões naturais ao nascer (este foi o grande mérito destes autores ao denunciar o uso mistificador da ideologia dos dotes com que a burguesia se deleitava), mas é concebida como um ser determinado por “hábitos de classe”, assim o conjunto sistemático de disposições inconscientes e duráveis que se constitui a partir de sanções convergentes e repetidas do universo econômico e social é que vai levar determinado indivíduo a julgar possível, conveniente, certa opção escolar e profissional, ou pelo contrário, inverossímil (Cf. SNYDERS, 1981: 167 e 168). A criança estaria destinada pela sua classe social ao sucesso ou ao fracasso escolar.

Finalizando, Snyders assume posição frente aos contributos dos cinco autores afirmando:

Eles apresentaram-nos a escola, a escola inteira, tanto a de hoje como a de ontem, como fazendo causa comum com os interesses dos dirigentes, a tal ponto que os fracassos das crianças vindas do povo parecem normais, necessários, inevitáveis – pelo menos enquanto subsistir a nossa sociedade; sobretudo enquanto subsistir a nossa sociedade; sobretudo a um ponto em que qualquer acção progressista da

escola assim é negado, e quase parece inconcebível. Como esperar da escola iniciativas, um sobressalto, se a submetem a um fatalismo sociológico, preço provisório – esperamo-lo – de descobertas reais? (SNYDERS, 1981: 141).

E afirma que uma pedagogia que procura inspirar-se no marxismo mostraria a escola como um dos locais privilegiados onde docentes, discentes e pais podem em ligação constante com o movimento de massas, desenvolver uma luta socialmente revolucionária e engajada com a transformação da condição de exploração inerente ao modo de produção capitalista.

Snyders aborda a questão dos silenciamentos a que as crianças são vítimas na escola e na sociedade, especialmente as crianças das classes populares.

A escola a pretexto de ser neutra, não aborda as questões que estão na base da existência das crianças, acima de tudo das crianças proletárias: os salários, as greves, o desemprego, as guerras coloniais. Tal escola transforma-se ‘numa escola de silêncio para a criança, uma escola de morte’: a escola torna-se estranha e distante, e são os filhos do proletariado que mais duramente o sentirão, isto é, os que mais se expõem à reprovação e ao insucesso. (SNYDERS, 1981: 32).

Enfatiza a consideração do cotidiano como ponto de partida para a sua superação e elaboração do vivido em níveis superiores de compreensão: “Uma pedagogia progressista esforçar-se-á por tirar partido da positividade do proletariado (senso de presente, solidariedade, desconfiança em relação ao quimérico...) para ajudar, na medida de suas possibilidades, esse proletariado e os seus filhos a vencerem as desvantagens que a exploração capitalista lhes inflige.” (SNYDERS, 1981: 399).

Snyders insiste em reafirmar as forças positivas já presentes na escola na França de 1971:

As reivindicações dos alunos transformaram-se numa das forças motoras da escola – e igualmente as reivindicações dos pais: umas e outras têm de ultrapassar o estágio de utopia anarquizante para tomarem forma em organizações conscientes e responsáveis. É na verdade o que está a ponto de se operar – e o acesso das crianças de origem mais popular ao ensino secundário e ao técnico desempenhou aqui um papel decisivo. O acordo entre as organizações de pais, de mestres, de alunos e os reagrupamentos progressistas, é um acordo que sempre os nossos autores [os cinco citados anteriormente] consideraram impossível, quando na realidade começa já a tomar corpo e constitui um dos nossos motivos de esperança. (SNYDERS, 1981: 103).

Corroborando esta realidade que gera esperança, Snyders apresenta como via autêntica: o trabalho de grupo, o esforço para dar lugar à livre expressão pelos alunos do que lhes diz respeito e interessa, a instituição de assembleias gerais em que todos os participantes possam expor o seu ponto de vista e assumir as suas responsabilidades.

A existência concreta desta via autêntica em nosso país parece estar diretamente ligada à formação dos profissionais que atuam nas universidades e nas escolas, bem como com a forma de gestão das escolas.

1.6 A CONTRIBUIÇÃO DE TRAGTENBERG: a autogestão ou por uma pedagogia não-burocrática

Tragtenberg ao fazer a análise da burocracia escolar tem seu fundamento nos seus estudos sobre as teorias das organizações. Segundo ele “a escola tem como função reproduzir o modo de produção de cada época” (TRAGTENBERG, 1979: 184-185, apud SILVA, 2004: 173). Portanto, cabe à escola formar um “certo tipo de homem” que corresponda “as exigências de cada época”.

“Toda a escolarização é, por sua natureza, conservadora, pois é ela quem legitima a separação entre a consciência e a prática” (TRAGTENBERG 1976:21 apud SILVA, 2004: 174). Neste sentido, sua ênfase na auto-organização dos trabalhadores da educação como auto-emancipação capaz de romper com a função reprodutora da escola. Crítico veemente da escolarização, partilha das idéias das teorias da reprodução (tais como a de Althusser em *A reprodução*) mas não a concebe de maneira determinística pois reconhece assim como Snyders o poder da escola de resistência e de contribuir para a transformação social pela prática da autogestão.

Tragtenberg critica o sistema de ensino justamente por ter seu fundamento numa pedagogia burocrática que tem por principal característica o fato de os diretamente envolvidos não terem o controle efetivo da gestão da escola. Nesta crítica, enfoca os níveis de organização do pessoal; o programa de trabalho e as inspeções e exames demonstrando que há separação entre o “burocrata da educação” e os meios de administração assim como

o “operário dos meios de produção, o oficial dos meios de guerra e o cientista dos meios de pesquisa” (TRAGTENBERG, 1976: 16).

O sistema de exames é o alvo principal da crítica de Tragtenberg, pois é a pedra de toque do sistema de ensino.

O exame, mais que o programa, define a pedagogia do docente. O objetivo que a pedagogia burocrática lhe propõe não é o enriquecimento intelectual do aluno, mas seu êxito no sistema de exames. O melhor meio para passar nos exames consiste então em desenvolver o conformismo, submeter-se: isto é chamado de “ordem”. Portanto colocam-se três objetivos ao docente: conformidade ao programa obtenção da obediência e o êxito nos exames. A escola conduz a um condicionamento mais longo num quadro uniforme e máxima divisão do saber que não visa ‘a formação de algo, mas sim, a uma acumulação mecânica de noções ou informações mal digeridas. [...] Uma escola fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia paranóica, estranha ao concreto ao seu fim. Quando falha interpreta este evento como responsabilidade do educando. (TRAGTENBERG, 1976: 17).

“As práticas do ritualismo escolar, deveres, disciplinas, punições e recompensas, constituem o universo pedagógico. A escola realiza com êxito o processo de recalçamento de pontos de vista opostos aos hegemônicos e essa sujeição condiciona a inculcação.” (TRAGTENBERG, 1976: 20-21).

É um desafio ainda a ser vencido a construção de uma escola democrática que não realize provas e que estimule os alunos, professores e pais a ousarem conhecer pois este tipo de escola exige a desacomodação à pedagogia burocrática (no sentido dado por Tragtenberg) onde já não seria mais possível medir a eficácia e a inteligência por resultados obtidos em provas, falseando a função política e ideológica da escola, historicamente imposta, de inculcação, por meio do seu discurso, mas, segundo Tragtenberg também por meio dos exercícios escolares “onde a nota equivale ao salário, recompensa pelo trabalho realizado” (TRAGTENBERG, 1976: 20 apud SILVA, 2004: 174).

Antonio Ozaí da Silva, que em seus estudos de doutoramento enfocou a vida e a obra de Tragtenberg, afirma que os alunos imbuídos dos valores morais e ideológicos da

sociedade, acabam por assimilar “um modelo pedagógico que legitima e reproduz relações de dominação, o darwinismo social, o uso do saber como mais uma forma de poder opressivo” (SILVA, 2004:179), transformando-se eles próprios em agentes fomentadores deste sistema pedagógico. Explicitamos a seguir estes valores.

Imbuídos [os alunos] dos valores que enfatizam o individualismo e não a coletividade; a competição e não a solidariedade; a autoridade (confundida com autoritarismo) e não a liberdade, o saber formal-professoral e não o saber socialmente construído. Doutrinados e viciados desde a infância em procedimentos que ora legitimam a pedagogia burocrática, ora são formas negativas de resistência, eles têm dificuldades de se assumirem enquanto sujeitos ativos do processo educativo, em estabelecer uma relação não-autoritária com seus professores, em desenvolverem processos de aprendizagem que objetivem a produção do conhecimento e não apenas a memorização de conteúdos. (SILVA, 2004:179).

Uma escola autogestionária que atua na contramão destes valores encontra uma tensão permanente tanto na subjetividade dos indivíduos como nas instituições sociais que atuam pela sua perpetuação. Por este motivo a importância de se atuar na formação dos professores e a responsabilidade dos adultos no esforço para superar uma visão acrítica e apolítica do mundo e de seu próprio estar no mundo. TRAGTENBERG (1985: 43) trata de modo irônico este encontro professor-aluno descrevendo-o como o encontro de dois tipos de adolescentes: “o adolescente aluno a quem ele deve educar e o adolescente reprimido que carrega consigo”.

SILVA (2004: 179) afirma que para Tragtenberg o professor pela função social que desempenha, considerando o contexto em que se insere, termina por exercer o papel de instrumento de reprodução e de exclusão, “como o aluno, que para redimir-se tem que ser aprovado no exame, o professor tende a cair na rotina, a perder o senso de amor e dedicação ao saber, a perder o prazer de estudar, pesquisar, escrever e desenvolver as atividades docentes, etc.” Perde-se, assim, o “motor” da atividade de educar que é a paixão pelo conhecer e o respeito pelo humano.

A pedagogia burocrática estirpa o movimento, a dinamicidade própria do processo desencadeado por pessoas, adultos e crianças, quando envolvidos na descoberta de algo, apaixonados em saber mais da vida e das pessoas. Os alunos na pedagogia burocrática (Cf.

SILVA, 2004:181) tornam-se apêndices e objetos da atividade docente. Os alunos são algumas vezes indesejáveis, quase sempre apenas suportáveis.

Para Tragtenberg a autogestão da escola inclui (ou deve incluir) os alunos como sujeitos ativos.

Dentre os aspectos que constituem o sistema de ensino burocrático (horários que condicionam o processo de conhecimento, as estruturas dos cursos, o planejamento das disciplinas deslocadas da realidade social e das necessidades efetivas dos alunos) chama a atenção a compreensão de Tragtenberg sobre a redução do sujeito ativo à “condição de aluno”. O aluno é “matéria prima gratuita” cujo valor é proporcional ao tempo que o aluno permanecer na escola. O aluno diplomado e titulado se insere na sociedade (que entende como “mercado de bens simbólicos”) como mercadoria, um produto à venda sob a forma de assalariamento (Cf. TRAGTENBERG, 1985, 55-56).

Para Tragtenberg é preciso radicalizar a democratização da escola e da sociedade na direção da autogestão (Cf. SILVA, 2004:181). Essa autogestão pressupõe o envolvimento ativo de todas as partes interessadas (alunos professores, funcionários, pais, etc) tanto no processo educativo quanto no controle comunitário dos meios para realizar a educação.

“Em suas palavras de combate, Maurício estimula e defende a auto-organização dos estudantes e professores, a democratização das suas instâncias representativas e a liberdade de expressão” (SILVA, 2004: 187).

1.6.1 Crítica à co-gestão e ao participacionismo

A análise do sistema de ensino levada a cabo por Maurício Tragtenberg está vinculada à sua visão da sociedade e as relações de poder no mundo do trabalho. Em sua análise da ideologia administrativa²³ ele demonstra que o participacionismo é uma sofisticada estratégia de manipulação e controle. Para isso ele retoma o modelo administrativo das “relações humanas”, cuja linguagem psicologizante e polida oculta os

²³ Tragtenberg, M. Administração, Poder e Ideologia. São Paulo, Cortez, 1989.

verdadeiros objetivos. “Qualquer livro de relações humanas trata da autoridade, comando, trabalho em grupo, comunicação e conflito. *Relações Humanas* significa agir sobre os indivíduos e grupos para provocar neles as atitudes que convêm à empresa”, ressalta (TRAGTENBERG 1989:17 apud SILVA, 2004 133).

Segundo o autor, a finalidade da política de relações humanas é acentuar a integração, privilegiando o conformismo. Tragtenberg argumenta que esta técnica de controle fundada na teoria da não-diretividade, cujo “pai” é Rogers, se mostra muito eficaz e mantém o princípio da autoridade incólume. Trata-se, na concepção positivista, de eliminar os conflitos e alcançar a coesão e a integração dos trabalhadores ao universo gerencial gerando a ilusão de que eles participam, mas mantendo o controle nas mãos da administração.

No campo da educação isto também acontece, muitas vezes a dominação do professor sobre os alunos se dá de modo quase imperceptível, mas está lá, escamoteada por estratégias de manipulação que incluem a retórica pretensamente democrática e a ilusão de que o aluno participa do poder – eis o participacionismo que Tragtenberg critica.

Numa perspectiva crítica, o processo educativo pressupõe a superação do mero treinamento da mão-de-obra, a formação profissional: trata-se de preparar homens que exerçam a cidadania de forma crítica, capazes de participar ativamente do devir histórico. A educação fundada em processos de manipulação e ajustamento dos indivíduos à fabricação de um consenso que elimina as potencialidades do fazer a história não pode cumprir este papel. Desta maneira a crítica ao psicologismo não-diretivo em relação às empresas também se estende aos processos manipulatórios observáveis no âmbito escolar. Afinal, cumprem os mesmos objetivos: fabricar o consenso e inculpar os indivíduos que não se enquadram ou fracassam na competição capitalista (Cf. SILVA, 2004:134-135).

Tragtenberg chama a modalidade de co-gestão de panacéia administrativa: “na medida em que permite muitas manipulações patronais”, fundada sobre a idéia de participação nos lucros e na exigência de cooperação, que tem por fim básico a colaboração

de classes não modifica a essência da estrutura de poder: este permanece intocável e nas mãos da burocracia empresarial. A cooperação nesta visão não passa de “consulta inicial onde uma das partes decide mas informa a outra, e formalmente a associa à outra parte na execução da decisão deliberada em comum mas adotada em última análise, só por ela.” (TRAGTENBERG, 1989: 42) Assim sendo a participação dos trabalhadores nos conselhos das empresas – privadas ou estatais não modifica a essência da estrutura de poder. Resumem-se a atividades periféricas e dão a impressão de participação apenas.

1.6.2 A Universidade e a formação de professores

Tragtenberg faz a crítica à universidade a qual caracteriza como uma instituição dominante ligada à dominação (Cf. TRAGTENBERG, 1990: 11)²⁴, comparando-a a uma fábrica – sendo esta universidade fábrica, sob o capitalismo, a formadora dos “recursos humanos” que suprirão a burocracia do setor público e privado (Id.:71)²⁵ e além disto, engendra esta formação dentro de determinados princípios legitimadores da linguagem, conhecimento e valores dominantes. Ao mesmo tempo em que reproduz as desigualdades sociais e não legitima a cultura e o saber dos excluídos – é a universidade que vai fornecer os professores-gerentes cujo trabalho alienado separa concepção e execução, o que os leva a desempenharem o papel de técnicos que transmitem habilidades e conhecimentos “neutros” e a adestrarem alunos, desde a infância, a se submeterem – aí estão os operários obedientes e bem-comportados que a fábrica necessita – indivíduos submissos, servis, desprezados de qualquer preocupação de crítica social.

Afirma ainda Tragtenberg:

A formação acadêmica se caracteriza pela existência de estruturas de ensino onde os meios (técnicas) se tornam os fins, os fins formativos são esquecidos; a criação do conhecimento e sua reprodução cedem lugar ao controle burocrático de sua produção como suprema virtude onde ‘administrar’ aparece como sinônimo de vigiar e punir – o professor é controlado mediante os critérios visíveis e invisíveis de nomeação; o aluno mediante os critérios visíveis e invisíveis de exame. Isso

²⁴ Texto “A delinquência acadêmica”, TRAGTENBERG, M. IN: Sobre Educação, Política e Sindicalismo. São Paulo, Cortez e Autores Associados (Coleção Teoria e Práticas Sociais – 2ª edição)

²⁵ Texto “Os caminhos da democratização da universidade”. Idem.

resulta em escolas que se constituem em depósitos de alunos, como diria Lima Barreto em “Cemitério de Vivos” (apud SILVA, 2004: 168).

Segundo ele, a dominação que passa pela relação professor/aluno transparece no sistema de exames: “A universidade acima de tudo faz exames, é o coroamento burocrático do saber. A pedagogia burocrática se define pela valorização das aulas magisteriais, avaliação regida através de notas e troca de informações entre professores sobre o aluno. Isso mostra uma pedagogia repressiva” (TRAGTENBERG, apud SILVA 2004, 171).

É desta forma que são colocados, pela Universidade (seja nos cursos de formação de professores ou em outros), os pilares da pedagogia burocrática que ensinada e assimilada é reproduzida na escola. Resposta às exigências da sociedade capitalista esta formação acadêmica marca a atuação de professores e pais nas escolas de modo geral.

Advém deste tipo de formação as dificuldades para se conseguir professores para atuarem numa proposta de escola que se quer diferenciada, como espaço democrático em permanente construção. Resulta que a seleção de professores e a formação no próprio local de trabalho como auto-organização dos trabalhadores da educação emerge como ponto fundamental. No que diz respeito aos pais o acompanhamento do trabalho desenvolvido junto às crianças e a participação nas reuniões e nas assembléias também acabam tendo valor formativo, sempre dependendo do grau do envolvimento de cada um.

Colabora ainda nesta (de)formação o que ficou da influência do *populismo pedagógico em educação*. Segundo PAIVA (1983), desde os anos 60, os professores vem se tornando co-difusores dessa ideologia, ao exigir que os alunos assumam em grupo a condução dos estudos; caindo-se no espontaneísmo, na “vivência” como conhecimento, num anti-intelectualismo imobilizante. Apesar da autora não negar os aspectos positivos das experiências com esta orientação, entre elas as inspiradas nas idéias de Paulo Freire, explica que a sua crítica é dirigida à “radicalização da tendência que desemboca na negação e/ou recusa a qualquer assimetria caracterizada de saída como uma forma de autoritarismo (...)”(Idem: 231).

A recusa de idéias que vem de fora das classes populares e a exaltação da “vivência” e da “convivência” desembocam na impossibilidade de um conhecimento da realidade social mais ampla que permita uma ação política que transcenda o pequeno grupo. À negação da abstração, à elevação do empírico vivenciado a fundamento da verdade corresponde a redução da ação política não apenas aos interesses imediatos do pequeno grupo, mas ao universo de seus participantes (...) (PAIVA, 1983: 259).

Os conflitos e dificuldades em se levar adiante uma proposta autogestionária de escola são muitos. Desde as diferentes visões de mundo que co-habitam o imaginário das pessoas que fazem parte da escola, os diferentes interesses em jogo, o grau de comprometimento ético e social com os ideais libertários implícitos até as dificuldades de gerenciamento e sustentação financeira.

1.7 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS, ESCOLAS ANARQUISTAS E ESCOLAS ALTERNATIVAS

No contexto sócio-político da década de 80 no Brasil, sob a influência dos ideais de “uma vida alternativa” surgiram muitas escolas que inspiradas em Freinet, Neill, Tolstói, Bakunin organizaram-se à margem do sistema oficial de ensino. Nem pertencendo ao sistema de ensino estatal, nem privadas no sentido de empresas que geram lucro, geralmente iniciando como pré-escolas, caracterizaram-se pelo caráter associativo ou cooperativo, propunham-se a fazer “uma escola diferente” com um projeto de educação não-autoritário. Pais e professores auto-organizados em grupos tendo por norte os princípios autogestionários assumiram oferecer às crianças o patrimônio cultural produzido pela humanidade por meio de formas de relacionamentos mais igualitários. Experiências desse tipo foram construídas e desenvolvidas pelos movimentos operários, sindicais, anarquistas e por grupos de intelectuais dos setores médios da sociedade que aspiravam oferecer às suas crianças um contexto educativo que formasse consciência ecológica, oferecesse instrução a partir e por meio de práticas sociais solidárias. Essas experiências se deram à margem do reconhecido social e historicamente como foi apontado anteriormente com as idéias de Saviani. Singer constata algo semelhante a partir das pesquisas realizadas no âmbito da sociologia da educação a respeito das escolas livres ou democráticas:

Desde a segunda metade da década de 50, quando a área atinge maior relevância, os trabalhos têm-se centrado em questões como a relação entre educação e desigualdade social, por meio de estudos estatísticos, ou o estreitamento ideológico dos currículos, ou ainda os estudos qualitativos sobre o imaginário escolar, e finalmente a associação entre a política da sala de aula com a política da luta de classes (Alvim & Valadares, 1988; Cunha, 1988; Gouveia, 1989; Oliven, 1991, Whiteside, 1978). Todo o debate em torno das escolas democráticas ficou restrito à crítica elaborada pelos pensadores marxistas na década de 70. (SINGER, 1997: 50).

Tais iniciativas, segundo a autora, não constam dos compêndios sobre a “evolução” pedagógica no mundo porque não conseguiram sair do isolamento, mas têm uma importância fundamental como possibilidade de negação do dispositivo disciplinar.

A seguir explicitaremos o entendimento para os fins deste trabalho das denominações listadas no sub-título²⁶.

As *escolas livres ou democráticas* (Cf. SINGER, 1997: 15), são entendidas como aquelas experiências que têm/tiveram por base a presença de dois elementos marcantes:

- as assembleias escolares: nas quais todos os membros da comunidade (incluindo as crianças) têm o mesmo poder de voto e onde são tomadas todas as decisões do cotidiano, desde os pequenos problemas do dia-a-dia até questões relativas à própria estrutura escolar; e,
- o caráter opcional das aulas: o aluno decide se deseja ou não assistir as aulas e acompanhar os cursos²⁷.

As *escolas anarquistas* são aquelas que seguem os princípios anarquistas ou libertários em educação, em suas formas de organização (autogestionária) tendo em vista os fins que pretendem atingir (sociedade sem Estado baseada na igualdade e na liberdade). A

²⁶ Entendimento este oriundo da revisão bibliográfica realizada e do levantamento das pesquisas sobre experiências educativas que combinam autogestão e princípios libertários de educação, conforme sintetizado no Quadro da Introdução deste trabalho à p.23.

²⁷ Ao estudar o movimento das escolas democráticas em nível de doutorado, estudo este publicado no livro “República das crianças” e ao qual comumente se associa apenas a escola de Summerhill, a autora, na verdade, aborda as experiências de autogestão na Inglaterra e na Alemanha, e cita também as Escolas Waldorf; entretanto, detém-se na análise da Escola Yásnaia-Poliana, de Leon Tolstoi (Rússia, 1857-1860), o Lar das Crianças de Janusz Korczak (Polônia, 1914-1942), na escola Summerhill, de Alexander Neill (Inglaterra, fundada em 1924 e ainda em funcionamento sob a direção da filha de Neill) e Sudbury Valley Scholl, por iniciativa de um grupo de pais organizados por Daniel Greenberg (EUA, 1968).

importância deste projeto de sociedade a orientar a proposta e prática pedagógica fica evidente:

Não há uma educação neutra e todo o projeto pedagógico que se preze deve ser articulado numa escala de valores que lhe dêem coerência e que se reflitam não só em grandes declarações de princípios, como também na vida cotidiana e na própria organização da escola. Pois bem, a chave dessa escala de valores seria, no caso dos anarquistas, a solidariedade, a partir da qual se poderiam entender melhor outros temas importantes como o antiautoritarismo, a liberdade, ou a integralidade do projeto pedagógico. (MORIYÓN, 1989: 27).

Já a denominação *escolas alternativas*, foi uma expressão cunhada nos anos 60, para designar todas as experiências que se pretendiam “inovadoras” no campo da educação²⁸. Este caráter inovador, vai incluir desde experiências como as enfocadas no livro de Singer, até escolas de inspiração no construtivismo de Jean Piaget, nas idéias de Freinet, etc. Seriam “alternativas” em relação a um ensino considerado “tradicional”, de caráter mais catequético²⁹. No sentido mais amplo, tal expressão carrega uma postura política de contestação do cenário dos movimentos juvenis dos anos 60 e 70³⁰.

Mais do que simplesmente caracterizar uma escola como uma escola democrática ou não, anarquista, ou ainda, alternativa ou não, interessa-nos depreender da compreensão dos processos que deram origem a este tipo de experiências educativas os elementos que falam sobre o seu caráter de resistência em relação aos mecanismos de poder dominantes em suas práticas cotidianas, sobre as formas das relações (horizontais ou verticais) na

²⁸ Bastiani (2000: 48-49) explica que as “escolas alternativas” se caracterizavam por aspectos como: ter ou não currículo ou a forma de agrupamento das crianças; mas destaca duas questões centrais unificadoras, qual sejam, o fato de buscarem a participação nas decisões e encaminhamentos da escola de todos os cidadãos envolvidos no seu projeto e de buscarem se firmar como um movimento de resistência e diferença em relação às escolas tradicionais. A pesquisadora acaba por assumir para os fins de sua investigação o exame dessas escolas a partir do que elas trazem de “novo”, de “diferente”, em contraposição às escolas consideradas tradicionais.

²⁹ Sobre a temática é referência o trabalho de REVAH, Daniel. *Na trilha da palavra “alternativa”: a mudança cultural e as pré-escolas alternativas*. São Paulo, dissertação de mestrado apresentada ao departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

³⁰ Segundo Nosella: “polemizavam-se os reformismos social-democráticos, os comunismos engessados da Europa Oriental e os coronelismos e arcaísmos do terceiro mundo, da América latina, do Extremo Oriente e da África. A pulverização de grupos ideológicos da esquerda radical foi grande: todas as teorias eram revisitadas, o anarquismo, o marxismo, o leninismo, o trotskismo, o maoísmo e o cheguevarismo. Do cadinho incandescente da Revolução Estudantil de 1968 nasceram novas formas de pensar e viver a cultura, a educação e a família. Surgiram formas alternativas de vida: a contracultura (Marcuse), a desescolarização (Ivan Illich), a pedagogia radical (Frankfurt), a pedagogia do oprimido (Paulo Freire) etc.” (NOSELLA, 2002: 161).

organização pedagógica e, principalmente, as formas de participação dos sujeitos envolvidos, adultos e crianças.

Deste modo, destaco a respeito das escolas democráticas: a) em relação ao projeto de sociedade intrínseco à proposta das escolas democráticas, os educadores responsáveis pelas experiências não tinham um projeto claro e unívoco para a sociedade; entretanto, de modo geral, se opõem à democracia formal das sociedades modernas, mantenedora de desigualdades e palco de manifestações constantes de intolerância, propondo uma sociedade democrática marcada pela melhor distribuição da riqueza e dos acessos às instâncias de decisão; b) em relação à eficácia dos objetivos propostos, apesar de a forma de funcionamento dessas escolas não ser homogêneo, o que elas tem em comum são o fato de colocar em movimento elementos que conformam uma vida em comunidade, a escolar, sem ativar o dispositivo de moralização que opera mediante a identificação com a norma e a submissão. Nelas o poder pertence a todos, sendo que são as regras que passam por constantes exames e não as condutas individuais; c) não têm em vista um possível projeto de sociedade a ser realizado no futuro, a meta imediata “trata-se de tornar a infância uma fase de felicidade”, meta realizada num cotidiano escolar repleto de conflitos tanto comunitários quanto individuais, conflitos estes superados pelo desenvolvimento de mecanismos criados dentro do grupo sem recorrer a uma autoridade moralizadora, pois “é nesse processo que as crianças se tornam mais tolerantes e responsáveis por seus atos” (SINGER, 1997: 165)³¹; d) não garantem, por si só, a transformação, nem no campo da educação e nem da sociedade, sendo encaradas como reformistas pelos progressistas; e) a socialização moderna sem o dispositivo disciplinar que opera sobre a sujeição está provada como possível pela experiência das escolas democráticas, mesmo que pareça estar distante a possibilidade de ser adotada por uma maioria de escolas em qualquer país; f) não necessitam dessas escolas estarem afastadas (internatos no campo) para realizarem esta socialização; g) as experiências recentes são urbanas, em período parcial e organizadas por grupos de pais.

³¹ Essa meta de “tornar a infância uma fase de felicidade”, parece ter sido atingida, na maior parte das vezes, pelo que indicam os depoimentos e as pesquisas junto aos ex-alunos. A opção por oferecer às crianças liberdade absoluta no que se refere às suas escolhas individuais, por apoiá-las em suas atitudes cotidianas e respeitá-las como seres humanos proporcionou-lhes de fato uma infância mais alegre, mesmo quando seu histórico familiar era desestruturado e problemático. (SINGER, 1997:165).

Por fim, a participação (não apenas do adulto, mas principalmente) da criança é desejada desde sempre no projeto destas escolas, enquanto ser humano com direito a uma infância feliz, um indivíduo que se constitui num grupo como um sujeito livre e com direito de escolha, onde aprende a ser tolerante e responsável por seus atos. As formas de participação das crianças inclui os processos decisórios sobre a vida coletiva através de assembleias semanais, onde são elaboradas as regras e as sanções, e do tribunal onde a comunidade decide sobre reclamações de qualquer um que se sinta prejudicado por alguém, as atividades das aulas e as desenvolvidas fora da sala de aula (dentre outras, escultura, conserto de bicicletas, construção de cabanas, passeios), aparecem também a função de monitor para crianças de mais idade junto as crianças pequenas (geralmente entram nas escolas aos cinco anos)³².

Das experiências anarquistas, destaco, para o que interessa na presente investigação: a) a presença clara de um ideal de sociedade sem Estado a orientar o projeto de educação nas experiências; b) o seu caráter radical ao considerar que para se educar para a participação é preciso participar desde o princípio, c) seu caráter antiespontaneísta, em relação a outras abordagens decorrentes da inspiração escolanovista, d) a gradualidade do processo de educação das crianças; a liberdade é a meta, tanto individual quando se pensa na autonomia do sujeito, quanto social no que se refere ao processo de formação e educação (histórico e social) onde vão se constituir estes sujeitos, quanto para o ideal de sociedade sem Estado que apontam. Entretanto, o ponto de partida é a autoridade, devido as especificidades das crianças quanto ao seu desenvolvimento afetivo, motor, psicológico e cognitivo, humano enfim, sendo que o ponto de chegada é a liberdade; e) a educação escolar não está isolada do processo educacional e cultural desenvolvido por outras instâncias, tais como os sindicatos, o próprio local de trabalho, os jornais e revistas, o teatro etc.; f) o caráter de questionamento da ordem escolar autoritária pela ordem ‘anárquica’ que a criança pode autogestionar ao criar “espaços convivencionais”.

³² “A rotina de Summerhill produz uma distinção importante entre o mundo infantil e o mundo adulto, que define obrigações somente para o segundo. Desse modo, as aulas são opcionais para os estudantes mas obrigatórias para os professores.” (SINGER, 1997:118)

Por fim, a participação da criança (concebida como um sujeito histórico e politicamente situado) no seu próprio processo de formação é uma premissa nas escolas anarquistas, está em causa o próprio processo de hominização do ser humano, sempre com vistas a um determinado ideal de homem (livre) e sociedade (sem Estado). As formas de participação das crianças incluem os processos decisórios sobre a vida coletiva através de assembleias, a cooperação nos trabalhos que envolvem a manutenção da comunidade e a tutela pelas crianças de mais idade junto às crianças pequenas.

Sobre a forma de participação das crianças em experiências deste tipo, faz-se necessário citar a tese de doutoramento de KASSICK (2002)³³. O autor apresenta a temática da educação inspirada nos princípios libertários/anarquistas pelo estudo da experiência educativa da Paidéia em Mérida, Espanha, uma escola com uma duração no tempo (23 anos) e com uma forma de organização já constituída (autogestão):

O dia-a-dia das crianças na escola instaura a ordem da autonomia que o projeto prevê discursivamente, mas que, se fosse seguido, a inviabilizaria. É esta ordem que estabelece o caráter processual e que educa as crianças na auto-organização, na autonomia e na idéia de coletivo. É na vivência coletiva das crianças que reside o real, o verdadeiro e efetivo projeto de educação anarquista. Isto só é possível porque, no âmbito do espaço de vida das crianças, elas transformam o espaço escolar, que por definição é de controle, logo autoritário, em espaço de convivência [...], em espaço de liberdade. (KASSICK, 2002: 238).

A respeito das “escolas alternativas”, destaca-se ainda NOSELLA (2002) que considera o contexto de surgimento destas escolas como um complexo movimento político-cultural e pedagógico, observa que do ponto de vista da educação infantil, merece um destaque especial:

³³ Assim como SINGER (1997), KASSICK (1992) também procede o levantamento das experiências anarquistas em educação no mundo, encontrando-as no Brasil do início do século XX. O autor cita as diversas escolas fundadas pelo Movimento Operário, principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, baseados principalmente no pensamento pedagógico de Robim e Ferrer. Nenhum dos autores que enfocam as experiências das escolas democráticas, anarquistas ou alternativas se referem à Associação da Escola do Riso, criada na mesma época e na mesma cidade que a Associação Cultural Sol Nascente, escola campo da investigação deste e outros autores. Os motivos desta ausência poderiam ser tanto os interesses específicos e/ou o desconhecimento dos pesquisadores ou até mesmo a pouca visibilidade da Instituição que cresceu aos poucos em número de matrículas e oferecimento de níveis de ensino (educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e séries finais).

A ‘pedagogia da diferença’ alimentada pela confluência do marxismo com o freudismo que ‘se consubstanciaram numa pedagogia antiautoritária voltada a interpretar a criança como um emblema de humanidade diferente da caracterizada pela tradição cristã-burguesa: a criança traduz um modelo humano mais livre, perverso-polimorfo, mais comunicativo e anticonformista’ (CAMBI, 1995: 520). Assim, a educação infantil passou a descobrir e marcar a diferença do ‘planeta infância’, definindo e defendendo radicalmente seus direitos. (NOSELLA, 2002: 161).

1.8 A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: a criança como “ator social”

A produção sobre a Sociologia da Infância confere o status de “ator social” à criança. Defende-se a sua participação na vida social mais ampla. Como esperamos ter demonstrado anteriormente, o tema da participação da criança não é novo, pois desde há muito as pedagogias de caráter emancipatório reivindicam essa participação. Trata-se de perceber o que especificamente a chamada Sociologia da Infância parece indicar com a consideração da criança como um “ator social em sentido pleno” (Cf. SIROTA, 2002).

Assim o desafio se coloca na necessidade da discussão teórica da criança como capaz de participar e assim fazendo “capaz de tomar decisões acerca da própria vida” (Cf. SOARES, 1997).

Quando se pensa na escola como espaço de educação da infância, assumem relevância as contribuições da Sociologia da Infância sobre as relações ator/estrutura e os estudos recentes sobre a participação das crianças, que as reconhecem como atores sociais plenos.

O entendimento da criança como agente e “ator social” é relativamente recente³⁴. Em sua tese de doutoramento, FERREIRA (2002) traça a trajetória desta construção utilizando-se das contribuições dos autores que se sobressaíram nos estudos das crianças,

³⁴ Segundo QVORTRUP (1994), só em 1990, a Associação Internacional de Sociologia autorizou a formação de um grupo temático de Sociologia da Infância, “referindo que não se podendo falar de um ‘paradigma’ da Sociologia da Infância consolidado é possível, no entanto, identificar um conjunto de traços comuns para a definição de uma Sociologia da Infância.” (Idem:15).

dos balanços em língua inglesa, francesa e portuguesa sobre a emergência de uma Sociologia da Infância, bem como livros, revistas e anais de congressos realizados. Interessa-nos a elaboração de Ferreira sobre a emergência do aparecimento de uma Sociologia da Infância, principalmente porque a autora o faz a partir da contraposição ator/estrutura, contraposição particularmente interessante quando se fala em participação na escola, principalmente a da criança.

Os balanços sobre a produção em língua inglesa e francesa realizados por MONTANDON (1998) e SIROTA (1998), respectivamente, indicam a emergência de uma Sociologia da Infância, como um campo de estudos em construção³⁵. Comparando os referidos balanços, observa Ferreira que é possível perceber o contraste entre os trabalhos anglo-saxônicos e americanos e os francófonos quanto a sua circunscrição. Sirotta aponta que os trabalhos em língua francesa estão circunscritos à Sociologia da Educação, notando com certa surpresa a escassez de trabalhos em língua inglesa sobre os alunos e a escolarização, como se Sociologia da Infância e Sociologia da Educação se constituíssem de modo autônomo. Os trabalhos anglo-saxônicos e americanos apresentam uma diversidade de origens disciplinares ao abordarem as temáticas da chamada Sociologia da Infância – da história à antropologia, passando pela economia, Sociologia da Educação, estudos feministas, etc. Tendo em vista que a Sociologia da Educação por muito tempo foi uma sociologia das instituições, não seria interessante também buscar saber se não veio daí o “apagamento” da criança no aluno³⁶?

Frones (apud SIROTA, 2001 e FERREIRA, 2002) sistematiza os estudos realizados neste campo emergente em seis temáticas: 1) as relações entre gerações; 2) as crianças e os dispositivos institucionais criados para elas; 3) as interações e a cultura das crianças como constitutivas do mundo da infância; 4) as crianças como grupo social; 5) as crianças-alunos

³⁵ Traduzidos e publicados no Brasil em 2001, Cadernos de Pesquisa, número 112.

³⁶ A professora Agnes Van Zanten, socióloga francesa, em recente palestra na UFSC (outubro/2003), relatou que a Sociologia da Educação na França, tal qual no Brasil, é uma sociologia da escola, restritivamente, sendo inclusive este o título do seu livro. Perguntada sobre sua opinião sobre a emergência de uma Sociologia da Infância, disse ser um desafio muito complexo tendo em vista os métodos tradicionais de pesquisa, a concepção dominante das crianças como seres incompletos, a necessidade de desescolarizar a abordagem da educação das crianças – mas o situou como um campo importante por refletir sobre o lugar da criança na sociedade.

e a escolarização, e 6) os processos de socialização. A novidade estaria na determinação dos autores da área em assumir a autonomia conceptual das crianças e da infância (QVORTRUP, 1994: 20, apud FERREIRA, 2002: 15).

Ao colocarem as crianças em equidade conceptual relativamente a outros grupos ou categorias sociais, esses estudos posicionam-se contrariamente ao paradigma tradicional de uma sociologia que deduzia o papel da criança dos quadros instituídos dos quais elas eram/estavam dependentes. SIROTA (2001), MONTANDON (2001) e FERREIRA (2002), colocam como princípios do estudo das crianças, nesta perspectiva:

a infância é uma construção social; a infância é uma variável da análise social que não pode ser compreendida, senão na sua relação com outras variáveis da estrutura social de que faz parte, como o gênero, classe social, etnia; as culturas e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas no presente e não em relação ao seu futuro como adultas; as crianças são e devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação das suas vidas sociais e dos que as rodeiam, num contexto intergeracional; a etnografia é uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais direta das crianças e a sua participação na produção de dados sociológicos; a infância é um fenómeno relacionado com a dupla hermenêutica das Ciências Sociais (Giddens, 1976), pelo que proclamar um novo paradigma da Sociologia da Infância é, afinal, envolver-se e dar conta do processo de reconstrução da infância na sociedade. (Cf. James & Prout 1997:8; QVORTRUP, 1996, xi, apud FERREIRA, 2002:15 e16).

Ferreira fez um breve recenseamento dos quatro modos de teorizar a infância e as crianças sociologicamente, identificando-os como: a) a criança como construção social; b) a criança/infância como uma categoria estrutural permanente das sociedades humanas; c) a criança minoritária e, por fim, d) a criança tribal (2002: 16 a 25).

Destaca-se da análise deste recenseamento para os interesses da presente investigação que as abordagens da construção social da infância procuram mostrar que os modos como se concebem a(s) criança(s) são, simultaneamente: por um lado, produto da história, de teorias, idéias e debates situados nas esferas académica, profissionais e políticas, pelo o que o conhecimento acerca da infância e das suas vidas depende, em grande medida, das predisposições de uma consciência constituída em relação a determinados contextos sociais, políticos, históricos, morais e científicos. Por outro lado, que é também nas instituições e/ou nas práticas sociais que a infância é socialmente

construída pelas próprias crianças e adultos, nas experiências quotidianas onde elas se inserem, jogam e negociam discursivamente posições subjetivas impregnadas por relações de gênero, idade, classe social e poder.

A perspectiva do construtivismo social, adotada pela chamada Sociologia da Infância, é particularmente interessante quando consideramos as escolas endereçadas às crianças também como uma “construção”, permitindo-nos pensar que “as realidades sociais são apreendidas sócio-cognitivamente como construções históricas e quotidianas de atores individuais e coletivos” (FERREIRA, 2002: 17). Conforme FERREIRA (2002), não existe uma infância como uma realidade finita e com uma forma única, identificável, mas antes uma pluralidade de concepções que sugerem investigações sobre os processos de construção da realidade social, ou seja, a sua reconstrução. Isto é particularmente interessante para orientar o acompanhamento das concepções de criança/infância no decorrer da história da Escola do Riso, objeto dessa investigação.

Reconhecendo que a dimensão bio-ontológica das crianças é uma característica natural e universal dos grupos humanos da qual derivam as demais e que a infância (período da vida humana) constitui-se numa estrutura específica e cultural das sociedades, poder-se-ia perguntar para que infância essa escola se constituiu ou ajudou a conformar. Assim fazendo, poderíamos estar contribuindo para a desnaturalização da infância pela via da identificação e análise crítica das dimensões sócio-culturais e históricas particulares que a definem.

Compreendendo as crianças como sujeitos históricos e com direitos reconhecidos, a sua participação será tematizada no âmbito deste trabalho como o direito à “participação na decisão relativa à sua própria vida e à direção das instituições que actua” (PINTO, 1997: 19), como promulgado na Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, aprovada pela Organização das Nações Unidas.

Do exposto, compreende-se que a criança não é “ator social” desde sempre, ela assim se constitui dependendo das interações que vai estabelecendo ou não com os adultos,

na possibilidade de ter reconhecida e garantida a sua infância como um “tempo de direitos”, de ter salvaguardada a sua saúde, providas as suas necessidades de educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; e ainda de ser protegida de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito. Esses direitos sociais, não só das crianças, mas de todos os membros de todas as famílias, garantiriam a condição social “da infância” também no que se refere aos seus direitos civis e políticos. Equilibradas as condições histórico-culturais e sócio-econômicas das famílias, poderíamos afirmar que quando a criança tem garantidos os seus direitos a um nome, à identidade (não só portar uma certidão), a ser consultada e ouvida, a ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e de tomar decisões em seu proveito próprio, poderia ser entendida como um “ator social em sentido pleno”³⁷.

Assim sendo, até o presente momento, considerar a criança como “ator social” significa repensar as instituições que se propõem educar crianças em suas práticas, com vistas a abrir espaços de efetiva participação, participação de crianças e adultos. A experiência singular da Escola do Riso aponta quais limites e possibilidades na efetivação destes princípios?

1.8.1 A criança como sujeito de direitos e a “escola como lugar privilegiado da infância”

“A escola como um lugar privilegiado da infância” conforma-se como o principal eixo de reflexões levadas a cabo pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola - GEPIEE, vinculado ao Centro de Educação da UFSC, do qual venho participando desde fevereiro de 2003. O objetivo do grupo é “a produção de conhecimento sobre as bases epistemológicas da relação entre infância e escola, as diversidades sócio-culturais e seus reflexos nos processos escolares; bem como sobre as políticas públicas oferecidas para a infância” (QUINTEIRO, 2003: 6). Para tanto, define alguns parâmetros

³⁷ A criança pode ser compreendida também como prole de uma classe social, um ser humano que se apropria da experiência humana por meio da mediação das condições histórico-culturais e sócio-econômicas das famílias e uma ser que ao mesmo tempo produz cultura. Esta compreensão não pareceu ser a marca distintiva das abordagens dos autores apresentados dentro dos balanços sobre a produção em língua inglesa e francesa e, por este motivo, procurou-se descrevê-las e assumir a posição de que a criança não pode ser considerada como um “ator social” desde sempre. Esta posição aponta a consideração da criança como sujeito histórico e “de direitos” que os autores como Snyders, Tragtenberg, Freinet, Vigostsky e Gramsci parecem considerar. Sobre este tema também ANTUNES, 2004.

teórico-metodológicos que possibilitam articular os diferentes aspectos e dimensões do problema investigado: estudos teóricos sobre a relação Educação e Modernidade, Infância e Escola; Tempo e Espaço da Infância na Escola; Participação Infantil na Gestão da Escola; Análises das Representações Sociais das Crianças; e Levantamento Bibliográfico da produção existente sobre a sociologia (da infância e da escola) no Brasil, suas características e tendências. “Deste modo, o GEPIEE retoma e re-atualiza a tese da modernidade, pautada na idéia da escola como lugar da infância, tendo como eixo teórico-metodológico a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Ibidem: 6).

A publicação pelo Ministério da Educação e do Desporto, em 1995, dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” é um dos primeiros passos do novo olhar à criança no Brasil, em termos de repensar a prática pedagógica. Foi assim que, com espanto, dei-me conta do quanto as práticas pedagógicas desconsideravam as crianças, quando entendidas como sujeitos de direitos, no cotidiano das instituições, tanto creches, pré-escolas como escolas do ensino fundamental. Campos & Rosemberg (1995) organizam o texto do documento de tal modo que o leitor pode imediatamente “responder” a ele, afirmativamente ou não, pelo tanto que esses critérios provocam a reflexão das *situações de participação* negadas ou proporcionadas às crianças em instituições de caráter educativo. A reversão da ótica da lógica dessas instituições (de guarda e de ensino) para a dos direitos das crianças, expressa nestes critérios, faz presente o inquérito sobre como nossas práticas socializadoras se encaminharam no sentido ao desrespeito às crianças, chegando a necessidade da criação de um documento que garanta esses direitos. O referido documento teve ampla divulgação junto aos meios acadêmicos interessados nos estudos e pesquisas sobre a educação das crianças, especialmente no segmento de zero a seis anos. Mas, permite que os mesmos critérios inspirem a todo o ensino fundamental, por dar conta de situar as crianças enquanto sujeitos históricos, vivendo um tempo específico de suas vidas, e por trazer a brincadeira, a ludicidade, a participação das crianças e o ouvi-las como elementos essenciais do cotidiano educativo. Creches, pré-escolas e escolas são responsáveis pela educação e cuidado das crianças a elas confiadas (para além de espaços de confinamento) e devem dar conta desta confiança

depositada cuidando de respeitá-las, enquanto educa, informa, cria e recria sentidos para as múltiplas vivências que se dão em seu interior.

A preocupação com a garantia dos direitos das crianças (garantir que a criança seja criança) é resultado das discussões sobre as problemáticas relacionadas às crianças e à infância, que se intensificaram na década de 90, alcançando os meios políticos, os campos das pesquisas e a mídia. Para SARMENTO e PINTO (1997: 11), a explicação para essa maior atenção às crianças e à infância é “a expressão da relevância social da infância neste final de século”, onde os tempos atuais acabaram por introduzir “novas circunstâncias e condições à vida das crianças e à inserção social da infância”.

No Brasil, em termos de legislação representam conquistas para as crianças: a Constituição Federal de 1988 que propõe direitos específicos das crianças; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei N. 8.069, 13/07/1990) e o texto da convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em nov./1989 tornado Decreto Legislativo N. 28, em 14/09/1990 pelo Governo brasileiro. Porém, apesar do avanço em termos legais, têm-se ainda um longo caminho para a real efetivação dos direitos da criança:

Partindo do pressuposto de que conceitos claros e validados acerca do que se entende por criança e infância são aquisições relativamente recentes, também a construção de direitos que dessem resposta a necessidades específicas desta categoria social têm que ser necessariamente conquistas recentes. (SOARES, 1997: 77).

Re-pensar os contextos educativos destinados à infância, entendida como um tempo de vivência de direitos, a partir do ponto de vista das crianças, aparece como uma oportunidade, não só para elas, mas para a sociedade como um todo. O que as crianças têm a informar sobre as visões de homem, de mundo, de sociedade, que reproduzem simplesmente – ou, se formos capazes de captar enquanto pesquisadores, “reproduzem interpretativamente”^{38?}

³⁸ Reprodução interpretativa está sendo entendida aqui como o faz Corsaro (2002:115) “o processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa mas também se tornam parte da cultura adulta, i. é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças”.

Este parece ser um duplo desafio:

(...) se faz necessário conhecer a criança brasileira, tanto no que se refere às suas representações sociais, como no que diz respeito à sua incorporação pelas ciências da educação. Com exceção da psicologia do desenvolvimento, que mantém tradição e regularidade nos estudos sobre a criança, raras são as áreas de conhecimento que a priorizam em suas investigações. Mais raras são as pesquisas que buscam articular a relação infância e escola e, mais especificamente, que colocam o foco de suas análises na criança que está no aluno do ensino fundamental. Até mesmo no campo da história oral é muito recente e incipiente a presença de pesquisas que buscam ouvir a voz da criança. (QUINTEIRO, 2002: 41)

SARMENTO e PINTO (1997), ao definirem conceitos e delimitarem o campo de estudo sobre crianças e infância chamam nossa atenção para o fato de que as circunstâncias e condições de vida das crianças são, contemporaneamente, enquadráveis naquilo que tem sido uma das mais constantes facetas da infância: o caráter paradoxal como elas são consideradas pela sociedade ‘dos adultos’. Qvortup (1999), ao perguntar sobre que problemas coloca a infância à sociedade e que desajuste existe entre a sociedade infantil e a adulta, arrola nove pontos desta condição paradoxal, dos quais destaco os seguintes para a construção de uma escola democrática que inclua efetivamente as crianças:

(...) os adultos desejarem e gostarem das crianças, apesar de “produzirem” cada vez menos crianças enquanto a sociedade dispõe de menos tempo e espaço para elas ; os adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas as vidas das crianças serem cada vez mais submetidas às regras das instituições; os adultos postularem que deve ser dada a prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e econômicas com efeito na vida das crianças são tomadas sem as levar em conta; os adultos concordarem que as crianças devem ser educadas para a liberdade e a democracia, ao mesmo tempo em que a organização social dos serviços para a infância assenta geralmente no controle e na disciplina; os adultos atribuírem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhecem como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos; no fato de, em termos materiais, a infância ser importante para a sociedade, mais do que para os pais, ao mesmo tempo que a sociedade deixa a maior parte das despesas ao cuidado dos pais e das crianças. (Ibidem: 2 e 3).

A ambivalência entre o que os adultos querem para as crianças e o que efetivamente oferecem como condições de vida para a maioria delas marca as atitudes sociais dos adultos perante a infância: “O que ressalta destes paradoxos e desta ambivalência é o problema clássico em Sociologia do dualismo, é o problema da relação entre um macrocosmos e um microcosmos, entre a história e a biografia, entre o nível da estrutura social e o nível da família” (QVORTRUP, 1999: 3).

Já QUINTEIRO (2002), neste contexto dos estudos das crianças, afirma que além de dar voz as crianças é preciso interpretar suas representações sociais. Na busca de constituir o olhar a infância e compreender a relação entre infância e escola, alerta, “importa investigar como se processam as manifestações das crianças”, tendo presente que esta perspectiva de estudo nas áreas das ciências humanas e sociais é recente e incipiente.

Entender a infância como condição social da criança e a relação desta com a escola exigiu e exige conhecer outras histórias para apreender, por meio da compreensão das representações sociais, os elementos constitutivos da formação da cultura escolar, da cultura da escola, cultura da repetência e principalmente das culturas infantis, das quais a criança, aluno do ensino fundamental, apropria-se, e de cuja produção também participa, sofrendo toda sorte de conseqüências e seqüelas marcantes na sua trajetória de vida. (QUINTEIRO, 2002: 39)

Ressalta a autora que “do ponto de vista conceitual, no sentido de definir o que vem a ser a infância, o pesquisador depara-se com um campo de categorias, tais como: idade dos sujeitos, o tempo de duração da infância, o espaço destinado à infância, a organização institucional educacional para a infância, a legitimidade da escola no processo de socialização das crianças e fundamentalmente, o próprio processo de socialização” (QUINTEIRO, 2002: 40).

Acerca da metodologia empregada, Quinteiro aponta que “falta por parte dos estudos etnográficos, da pesquisa participante, do inventário dos artefatos, das produções culturais, das histórias de vida e das entrevistas biográficas propiciar um conjunto integrado de métodos e técnicas que possa subsidiar as pesquisas relativas à criança e à infância no campo educacional” (Ibidem: 41). A autora convida para o enfrentamento desses problemas na pesquisa da Infância e da Educação que, segundo ela, permanecem em aberto, chamando tanto à reflexão filosófica e política quanto ao esforço de investigação empírica.

Além de reafirmar a necessidade de aprofundar e compreender criticamente as relações entre infância e escola, faz-se necessário o estudo da participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática: uma escola promotora da participação de todos, ao incluir a criança como ator social, promoveria também a garantia dos seus direitos sociais.

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DE UMA “ESCOLA DIFERENTE” : duas décadas de história

*A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro a construir, a escolher, a tornar possível.
(CAMBI, 1999:35)*

Este capítulo tem como objetivo contar a história de uma Escola, aqui denominada de Escola do Riso, que buscou se constituir a partir de um projeto de educação diferenciado dos demais projetos pedagógicos existentes na cidade de Florianópolis/SC, no início da década de 80, e mostrar como professores e pais acabaram transformando não apenas uma iniciativa privada de Escola em uma associação sem fins lucrativos, mas principalmente, historicizar esta experiência pautada na idéia da participação de todos e ao fazê-lo identificar como foi se concebendo a criança, a infância, a educação e construindo seu projeto de escola.

Esta “Escola diferente” estaria caracterizada por alguns elementos: garantir o direito à “fala” dos sujeitos envolvidos; aceitar o erro e o acerto como etapas de um processo de formação; não discriminar e não fazer das diferenças, desigualdades; planejar as atividades a serem desenvolvidas; combater a idéia da obtenção do lucro no âmbito da educação; não adotar livros didáticos; praticar constantemente o exercício doloroso da democracia; não fazer imposições às crianças; não realizar provas ou exames; privilegiar a “roda” no sentido de assembléia como espaço de decisões coletivas; definir as regras no e com o grupo; estimular o desenvolvimento da dimensão estética considerando as várias formas de expressão das crianças; fomentar o espírito investigativo como forma de apropriação do conhecimento etc.

No Brasil as escolas alternativas surgiram com maior intensidade entre os anos 1970 e 1980 (Cf. BASTIANI, 2000 e REVÁH, 1994) pautado num tipo de ideário que reclama

uma espécie de “vida alternativa”³⁹. Dentre os aspectos que caracterizam este ideário, destaca-se o organizacional. Além de não ter o lucro como objetivo e padrão de organização, os sujeitos envolvidos tinham por meta a construção de uma sociedade justa e igualitária, e o Estado e o Modo de Produção Capitalista deveriam ser combatidos e superados. Colocavam-se como desafio a construção de práticas cooperativas e associativas na organização e manutenção da vida social e da escola. O desafio colocava o caráter educativo das práticas sociais e educativas no centro das atenções, pois os sujeitos desejavam participar tanto da organização/gestão, quanto da construção de um projeto pedagógico diferenciado.

Em Florianópolis essas idéias serviram de base para a criação de escolas “alternativas” na década de 80. A Escola do Riso, criada em 1983, originou-se no lastro da constituição de duas associações organizadas nestes moldes: a Associação Cultural Sol Nascente (constituída entre os anos de 1981-1982) e a Associação Cultural Micael (formada entre os anos de 1980-1981)⁴⁰.

A Escola do Riso surgiu sob o contexto pós-ditadura militar, como uma instituição de caráter privado, criada em dezembro de 1983 em uma sociedade por quotas de participação limitada. Tal contexto, contraditoriamente, forjou ideais de liberdade, igualdade e solidariedade naquela geração e ainda, neste caso, despertou o interesse por uma “escola diferente” das existentes. Sobre este período e os ideais socialistas que o permeavam, observa uma das sócias proprietárias, da época:

Então eu estava acompanhando isto tudo. Eu saí daqui (Florianópolis) com 15 anos e logo em SP entrei em contato com todas estas coisas. Esta *semente socialista* já tinha sido plantada em mim muito antes. Eu tinha primos que estavam presos desde que eu era pequena, eu tinha acompanhado toda esta caminhada do *movimento estudantil* e também do *movimento hippie* com Caetano Veloso, a Tropicália, era uma coisa muito forte para a minha geração.

³⁹ Sobre este assunto, ver Capítulo1, item 1.7.

⁴⁰ A Associação Cultural Sol Nascente é também conhecida como “Sarapiquá”, nome fantasia pelo qual a partir de 1983 passou a responder (Cf. Bastiani 2000: 113). A outra associação refere-se à Escola Waldorf Anabá, escola com orientação antroposófica organizada em 1980 no Bairro Itaguaçu e que em 1981 constituiu-se como Associação Pedagógica Micael, continuando a ser conhecida como Anabá. Além da escola que funciona atualmente no Bairro Itacorubi esta Associação mantém o Núcleo Turmalina no Bairro da Lagoa da Conceição (Cf. sócio-fundador da Associação Pedagógica Micael e atual professor da Escola Anabá, entrevista concedida em 14.07.2004).

(Reunião do Conselho Pedagógico, 10.06.2004, grifo meu)

A Escola do Riso localiza-se num bairro da parte continental da Cidade de Florianópolis. A Escola funciona em um imóvel alugado desde a sua fundação e tem acesso por uma rua residencial e asfaltada, o terreno é amplo e arborizado e está de frente para a Baía Sul. Em uma área de 3.600 metros quadrados, o espaço físico da escola caracteriza-se pela presença e valorização dos elementos naturais tais como: árvores centenárias, pássaros diversos, canteiros de folhagens e flores, chão batido revestido de areia, e o vento que sopra constantemente, acompanhado do barulho das ondas que quebram numa pequena praia. Há também um viveiro de animais com patos, cágados, tartarugas, mas que já foi morada de coelhos e outros bichos visitantes ou moradores.

É sem dúvida um espaço acolhedor e favorecedor para as brincadeiras (entre as crianças, entre crianças e professores, e entre crianças e pais, dentro e fora do horário das aulas), como para as atividades de estudos e pesquisa bem como para o desenvolvimento de atividades culturais e de lazer. Há mesas espalhadas pelo terreno, umas mais altas e outras mais baixas, procurando adequar-se ao uso das crianças de diferentes tamanhos e idades. Há brinquedos como escorregador, balanço; casinha e a quadra esportiva, que no ano de 2003 substituiu o “campinho”. Há também construções, resultados de projetos de trabalho realizados pelas turmas de estudantes que não apenas atravessam o tempo, mas também contam um pouco da história pedagógica da própria Escola. Assim é com a casinha feita de caixinhas de leite, a canoa, a cobra, a tartaruga e o jacaré, o castelo e a “mini-churrasqueira”. Há também uma outra churrasqueira para o lazer de final de semana, construída em forma de mutirão. Há o brinquedo “novo” do pátio, projeto elaborado no ano de 2002 quando a antiga casinha de dois andares com ponte foi removida por ser velha e oferecer perigo. Este projeto contou com a participação das crianças na sua elaboração. A estrutura principal de madeira está pronta, consta de uma plataforma cercada a aproximadamente um metro e setenta do chão, com uma escada de acesso de um lado e um escorregador do outro. Há quatro colunas de madeira suportando-a e pode-se entrar embaixo. Está prevista a consulta às crianças quanto a pintura ou não do mesmo, as cores, o local da corda, o que fazer na parte de baixo e a escolha do nome. Por hora, a exploração pelas crianças serve de subsídios para pensar a sua conclusão.



Foto 1 - As salas de aula

Arquivo da Escola



Foto 2 - As árvores centenárias do pátio

Arquivo da Escola

São dez salas de aula ao todo, sendo que cada duas salas é atendida por um banheiro adaptado às necessidades das crianças de diferentes tamanhos e idades e também possibilidades de locomoção e acesso às salas⁴¹. Há também a Sala de Artes, o Laboratório de Informática, a Biblioteca e o *Nosso Lugar* como espaços diferenciados das salas de aula e de uso de todas as turmas⁴². Na *Casa Rosa*, um prédio antigo, funcionam a turma de Infantil 1 (1, 5 anos a 2, 5 anos), a turma de Infantil 2 (2,5 a 3,5 anos), com uma área de convivência e um banheiro com local para troca de fraldas adaptado para o uso das crianças. Neste prédio funciona ainda a secretaria da Escola e a cozinha onde pais e filhos deixam e pegam o lanche coletivo. Noutro prédio, há ainda a sala das coordenadoras, a sala dos professores e a recepção, uma ao lado da outra.

A estética da Escola, com salas de aula dispostas como “casinhas”, onde funcionam as turmas do Infantil 3 a 7ª séries, pintadas em cores diferentes entre si e contrastantes entre a cor das paredes e portas em relação as janelas, traz a marca do fazer em mutirão, com material de baixo custo e o envolvimento de todos (como já foi demonstrado anteriormente) e também a preocupação em não querer homogeneizar o espaço escolar e distanciar dos tons cinzas e frios usados tradicionalmente para os prédios destinados ao ensino público, bem como dos modelos arquitetônicos dos grandes colégios. Esta estética foi e é ainda alvo de controvérsias: insatisfação e críticas por parte daqueles que trazem idéias de “modernização” e “crescimento” e à pouco tempo, por parte das crianças de 5ª a 8ª séries, que demonstraram sua insatisfação ao afirmarem que as salas pareciam “casa de bonecas” e que a escola tinha “cara de escola de criança”, isto é, das crianças que estão matriculadas na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ao descrever o processo de construção da Escola do Riso, mediante a caracterização da sua organização administrativa e pedagógica, bem como, a participação dos sujeitos no processo de discussão e elaboração do projeto político pedagógico; na organização do espaço físico; nos processos de avaliação e formação continuada do quadro docente da escola, busca-se identificar e analisar, dentre outros aspectos, as idéias de educação,

⁴¹ Descrição feita a partir da realidade física de 2003, após este ano foram construídas novas salas.

⁴² *Nosso Lugar* é o nome dado pelas crianças para a área coberta de uso coletivo.

infância, escola, criança e participação que estão subjacentes às práticas sociais, políticas e pedagógicas da experiência em pauta.

2.1 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA DO RISO⁴³

A organização pedagógica da Escola do Riso foi atravessada nestes 21 anos por um conjunto de idéias e valores que marcaram a educação brasileira nas décadas de 80 e 90. Destacam-se as idéias de Freinet, Piaget, Paulo Freire, Emília Ferreiro e, mais recentemente, as idéias de Vigotsky. Cabe ressaltar a influência da experiência de Summerhill que não só fortaleceu tal ideário como também influenciou nas definições teórico-metodológicas do fazer pedagógico da Escola.

Para além das características acima, uma “escola diferente” deveria dar conta das diferenças individuais das crianças e para tanto deveria ter um número reduzido de alunos por turma. Deveria promover a autonomia e o livre pensamento e expressão das crianças e para tanto organizaria o seu espaço físico no sentido de privilegiar a presença de elementos da Natureza, instalação de brinquedos e áreas amplas para movimentação e criação, a disposição de mesas e espaços para atividades coletivas, tais como as mesas utilizadas tanto para o momento do lanche coletivo, bem como para a realização de trabalhos em grupos, e ainda, o *Nosso Lugar*, a Sala de Artes, entre outros. Nas salas de aula, há o espaço destinado à roda. Mais do que uma área física delimitada por um tapete que agrupa as crianças e o professor, a roda faz parte do dia-a-dia das crianças e adultos sendo entendida como assembléias de turma desde o Infantil até à 8ª série onde as relações horizontais são estimuladas e todos têm direito à opinião⁴⁴.

⁴³ Para uma visão geral das modalidades de administração da escola ao longo dos anos, os níveis de ensino oferecidos e a organização pedagógica consultar o Quadro III, Anexo I.

⁴⁴ A sala de aula constitui-se como espaço de ocupação dos grupos. Expressa física e plasticamente os processos de construção do grupo em suas manifestações e elaborações. Não só nas suas paredes, mas na forma como se organiza e expressa está a “história do grupo que aprende, conhece e convive ali”. Uma sala pode “ser” uma caverna pré-histórica, outra um sistema solar, uma terceira o mundo de Oz ou a ilha de Robinson Crusoe, uma quarta, uma seção da Justiça Eleitoral, dependendo do projeto em andamento e da criatividade das pessoas envolvidas (adultos e crianças).

Essa ênfase na organização do espaço físico vem desde o início da constituição da Escola, como está registrado na pasta “Memória”:

Em meio a 3.600 metros quadrados de área verde, nossa escola vem atender uma das necessidades mais elementares da criança: conviver com a natureza.

Dentro deste espaço, nossos alunos desenvolverão trabalhos com horta, artes, expressão corporal, ginástica, francês e muitas outras atividades, além de opcionalmente, karatê ou ballet.

Fundamentamos nosso trabalho nos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da criança e acreditamos que toda a aprendizagem se dá a partir da interação da criança com o meio ambiente e com os outros. Nosso papel é oferecer a ela um ambiente adequado, capaz de proporcionar uma variedade de experiências que permitam a criança um desenvolvimento global, do ponto de vista cognitivo, social e afetivo.

(23.01.84, Pasta Memória da Escola).

Uma “escola diferente”, deveria compreender a criança como um ser em desenvolvimento, mas com características próprias construídas por sua forma de estar no mundo com os outros, momento este datado historicamente e que precisa ser abarcado pelos adultos que com elas convivem a fim de melhor educá-las como “seres críticos participativos, criativos e transformadores”. Esta “escola diferente”, finalmente, seria possibilitada pela prática associativa:

Acreditamos que a educação das crianças se dá não apenas através do trabalho efetivo que desenvolvemos com elas, mas, *também pelo conjunto de estruturas e relações em que inserimos este trabalho.*

Uma associação possibilita uma convivência mais democrática, e uma atitude mais responsável de todos os envolvidos. Esta associação visa unir pais e professores em torno de um mesmo objetivo: EDUCAR. E educar com responsabilidade implica numa constante educação de si mesmo. Na medida em que aprofundamos nosso conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, ampliamos nossa visão de mundo, e aprendemos muito.

(Carta de Nov.1986, Pasta Memória da Escola, grifo meu).

Assim sendo, a formação de professores e a valorização destes como profissionais, se destacam.

É imprescindível que o trabalho dos professores seja valorizado. Não é possível que profissionais que trabalham numa área tão importante como esta, continuem mal remunerados até abandonarem seus projetos e partirem para outro trabalho, que lhes garanta um mínimo de condições de sobrevivência. Para ser professor é necessário muito mais do que os cursos oficiais oferecem. Estamos sempre estudando, discutindo e reelaborando nosso trabalho. É um processo individual que não pode ser transmitido de uma pessoa a outra.

(Carta de Nov.1986, Pasta Memória da Escola).

A Escola iniciou seu funcionamento com 24 crianças com idade entre 4 e 6 anos e 8 professores, um turno com 2 turmas regulares, uma de “jardim de infância” e outra de “pré-escola” e no outro turno com as atividades citadas na carta de 23.01.84 transcrita anteriormente⁴⁵. Observa-se que a ênfase na Natureza como critério de escolha do local para a escola funcionar e a insistência no “livre desenvolvimento da criança” demonstram a influência das idéias de Rousseau, principalmente a partir de Emílio, na concepção de educação subjacente à criação e organização da Escola. Bem como, a escolha das palavras *meio ambiente* e *desenvolvimento* combinadas no sentido de “organizar o ambiente adequado para o desenvolvimento natural da criança” parecem indicar uma visão desenvolvimentista do processo de aprendizagem, influenciada por uma concepção empiricista de como se dá o conhecimento.

Além deste, outros importantes autores também se destacam. Em 1986, O Direito da Criança ao Respeito de Korczak⁴⁶:

Mas como se concentrar em algo que não dá prazer?
Como se empenhar em um trabalho, se este nada tem de vivo?
Como escutar, estar atento, se o que se fala são mediocridades?
E o respeito? Ah! Fala-se muito em respeito, exige-se muito respeito aos mais velhos, louva-se o respeito.
Mas quem afinal respeita as crianças?
Somos a somatória daquilo que já vivemos, da nossa interação com o meio.
E aquele que entra na sala achando que o aluno nada sabe, que valoriza atitudes estereotipadas, que as priva de rir, de descobrir, limitando-se a textos vazios, a contas mecânicas, a estudo de datas, em nada a está respeitando. [...]
Queremos em nosso trabalho, em nossos erros e acertos, acima de tudo fazer valer o “DIREITO DA CRIANÇA AO RESPEITO”.
(Projeto de Implementação da 1ª Série do 1º Grau , 1986: 2, grifo das autoras).

O documento traz o subtítulo “caracterização da criança de 1º grau”, onde é possível observar a psicologia do desenvolvimento como determinante no modo de conceber esta “criança”, em função da idade e das etapas de desenvolvimento. Nas palavras das autoras:

É importante ter claro as características próprias da idade que se quer trabalhar, para que a ação pedagógica ocorra de modo a incentivar e respeitar a criança em

⁴⁵ “Jardim de Infância” e “Pré-escola” são as denominações para se referir ao atendimento às crianças com idade entre 0 a 6 anos em instituições educativas.

⁴⁶ Janusz Korczak (1878-1942) consagrou sua vida à luta pela justiça e pelos direitos da criança. Dedicou-se de corpo e alma ao orfanato da Rua Krochmalna, 92, em Varsóvia, do qual foi diretor, médico e professor. Sua obra literária e pedagógica contribui para a revisão de métodos, estrutura da escola, relação professor-aluno e pais-filhos.

suas etapas de desenvolvimento. Pretendemos buscar nosso embasamento, nas teorias de Piaget e Freinet, entre outros para as áreas específicas.
(Projeto de Implementação da 1ª Série do 1º Grau, 1986: 3).

Prossegue noutro subtítulo “A criança de 6 a 7 anos”, definida conforme os estágios de desenvolvimento elaborados por Piaget. Os objetivos educacionais são apresentados segundo as áreas de conhecimento, o embasamento teórico já referido e as implicações pedagógicas previstas. Entretanto, esclarecem as autoras:

As áreas assim divididas servem para melhor desenvolvermos os conteúdos. Foge completamente de nossas intenções tornar a educação algo tão estanque e fragmentado! Nossas atividades se darão de modo integrado e vivo, onde num mesmo momento e por opção consciente possa haver crianças aperfeiçoando sua gramática, outras buscando compreender a lógica matemática, ou fazendo investigações em ciências. Esperamos que as crianças em nossas salas sejam “CRIADORAS DE SEU CONHECIMENTO”.

(Projeto de Implementação da 1ª Série do 1º Grau, 1986: 6, grifo das autoras).

Esta *criação do conhecimento pela criança* era viabilizada, segundo o relatado, através dos postulados e práticas de Freinet. Nesta perspectiva, o documento traz a descrição do texto livre, o desenho livre, o livro da vida, o jornal, os álbuns e a correspondência. Testemunhos de ex-professoras e mães em entrevistas registram ainda a ocorrência de aulas passeio, confecção de horta escolar, viveiros com animais, entre outros. Tais técnicas fundamentavam-se na compreensão de que as aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, mas sim pela experiência.

A respeito do processo da aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, há outras ponderações instigantes pelo tanto que permite verificar as influências das idéias pedagógicas, neste caso as de Emília Ferreiro, sobre o processo de leitura e escrita e suas aplicações nas escolas⁴⁷:

Esta é uma idade (e infelizmente temos visto este fato ocorrer cada vez mais cedo) em que pais, professores e conseqüentemente as crianças, encontram-se ansiosos por que “chegou a hora de aprender a ler e escrever”. Realmente se se pensar a alfabetização como uma aprendizagem mecânica, na leitura como uma associação

⁴⁷ A psicóloga Argentina Emília Ferreiro foi orientanda e colaboradora de Piaget, tendo trabalhado como pesquisadora do Centro Internacional de Epistemologia Genética. A autora pesquisou a psicogênese da língua escrita, verificando que as atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização, e que a aprendizagem dessa escrita se insere em um sistema de concepções, elaborado pelo próprio educando, cujo aprendizado não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras.

entre respostas sonoras e estímulos gráficos e na criança como um ser que nada sabe, há que se temer. Acontece que para nós, a criança desde há muito vem construindo suas teorias sobre a escrita, apercebe-se da “língua que se fala ao seu redor e vai aos poucos descobrindo regras, colocando-as a prova, formulando hipóteses (Emília Ferreiro). [...] Na história de cada um, como na história da humanidade, o ato de criação, superação e compreensão se faz a partir de uma necessidade, seja ela interna ou externa. Nas palavras de Freinet “é necessário que a criança sinta a necessidade de recorrer a este instrumento (a escrita), condição para a manutenção deste impulso funcional que impeliu toda a tentativa
(Projeto de Implementação da 1ª Série do 1º Grau, 1986: 7).

As autoras não negam a importância do trabalho com os conteúdos escolares oficiais, mas destacam a necessidade/vontade como condição da aprendizagem e ainda enfatizam a autonomia do aluno no processo de apropriação destes conteúdos, de modo a enfatizar o seu caráter ativo:

Existem, e deles não fugiremos, certos conteúdos e programas oficiais que devemos cumprir. O fato, radicalmente oposto, é a forma como abordaremos esses conteúdos. Estamos preocupadas em fazer de nossa prática, objeto de estímulo ao aluno. Que ele possa descobrir, inventar, analisar e assimilar de modo crítico os conteúdos. [...] Autonomia significa auto-governo e quando as crianças não são encorajadas a pensar por si, tornam-se convencidas de que a verdade advém somente da cabeça do professor (ou pais).
(Projeto de Implementação da 1ª Série do 1º Grau, 1986: 24).

Tanto estudos como os que resultaram no Projeto de Implementação referido anteriormente, quanto os grupos de estudo sobre o ensinar e aprender ou os grupos de discussões a respeito do tipo de relações democráticas que se queriam no interior da Escola visavam um projeto maior de sociedade que foi sendo assumido por cada pessoa individualmente, conforme sua disponibilidade e condições, e de formas diferenciadas ora por professores, ora por pais. Estes estudos entre pais e professores ao longo de todo o ano de 1986, levaram o grupo a decidir por atuarem além do ensino pré-escolar e encaminhar o Projeto para Implementação do “Ensino Primário” para aprovação junto a Secretaria de Educação em 1987. Concomitantemente decidiu-se pela fundação da Associação.

Sobre os grupos de estudo e discussão para “virar associação” informa uma das professoras da época: “conseguimos descobrir um nome, uma *fôrma* onde colocar nossos

ideais, ansiedades e energia: transformar a Escola [de cunho privado] em Associação”⁴⁸
(Pasta Memória da Escola, grifo das autoras).

As posições e decisões daquela assembléia fortaleceram a idéia de uma associação. Vinhamos amadurecendo a idéia de uma associação de pais e professores, pois as relações que construímos aqui não concebiam a dicotomia patrão X empregado. O trabalho com as crianças precisava ser ampliado para o âmbito das relações entre os adultos que as cercavam. Pensávamos e vivíamos associativamente, queríamos que os pais além de compartilhar, *participassem efetivamente* deste processo. Entre os professores já estava claro qual era o caminho a seguir. Procuramos então nos informar sobre o que deveríamos fazer para concretizar nosso objetivo. Estudamos estatutos de outras associações, conversamos com advogados e comunicamos aos pais nossas intenções. Primeiro mandamos uma carta, depois marcamos uma entrevista com cada família e em seguida fundamos a associação.

(Relato de uma professora, Pasta Memória da Escola, grifo meu)

Observa-se neste relato o registro da presença nas discussões, de pessoas ligadas às outras duas escolas da cidade, que já funcionavam associativamente, essa interação modificando e dando base ao discurso dos sujeitos da Escola do Riso. Constata-se ainda uma justificativa que apareceu muitas vezes nas falas dos sujeitos ouvidos no decorrer desta pesquisa, seja nas entrevistas, seja nas reuniões: “*o trabalho com as crianças precisava ser ampliado para o âmbito das relações entre os adultos que as cercavam*”. O que se desenvolvia com as crianças precisava ser ampliado para o grupo de adultos, pais e professores, como se as práticas com as crianças que seguiam determinada orientação pedagógica tivessem sido a origem da transformação da escola privada em Associação.

Ficam evidentes na continuidade do relato da professora as preocupações que permearam a transformação da escola privada em Associação e até hoje se colocam entre o grupo de associados, em permanente renovação:

A idéia era maravilhosa e imediatamente cada um se pôs a sonhar com o novo projeto. Alguns pais encararam, desde o começo o projeto Associação como uma real possibilidade de mudança e começaram a participar das discussões e

⁴⁸ A leitura do livro *Utopia e paixão: a política do cotidiano* de Roberto Freire e Fausto Brito foi citada como influência nesta idéia de autogestão, sendo que mais tarde um dos autores, Roberto Freire, esteve na escola debatendo este e outros temas. É interessante observar que os questionamentos sobre a relação patrão-empregado não se davam somente na Escola do Riso. Na Escola Sarapiquí por esta época mestrando do PPGE da UFSC integravam o grupo e realizavam suas pesquisas na escola sobre questões relativas ao autoritarismo pedagógico. Os três autores faziam parte de um grupo de estudos e enfocavam esta questão a partir dos seguintes eixos: relações patrão-empregado, autogestão e anarquismo e relações pedagógicas (ver quadro resumo onde constam os autores, os temas e os anos, no Capítulo 1 item 1.1). As duas escolas sempre mantiveram estreito contato, convidando para cursos que uma e outra promoviam, pedindo referências de professoras. Sendo comum a ida de professoras de uma para outra.

encaminhamentos necessários para concretizar nossa idéia. Mas para a grande maioria não fazia muita diferença, importando somente que o trabalho pedagógico desenvolvido até então, continuasse o mesmo. Aliás, esta era também uma grande preocupação nossa. [...] Para garantir a continuidade de nossa prática pedagógica era preciso assumir, de início, todas as funções e compromissos desta nova estrutura.

(Pasta Memória da Escola).

Oficialmente, então, em abril de 1987 é fundada a Escola do Riso como uma Associação Pedagógica, sociedade civil sem fins lucrativos que tem por associados pais e professores, com os objetivos de: “criar e manter cursos de pré-escolar, escola de 1º grau e jardim de infância; criar cursos livres e seminários pedagógicos; promover, reivindicar e apoiar atividades educacionais, culturais e sociais e outras atividades afins” (Livro de Atas Número 1, p. 1 v).⁴⁹

Com a transformação para Associação em 1987, matricularam-se 140 crianças, mantidas o número máximo de 15 crianças por sala. Critério defendido como possibilitador de um atendimento adequado a cada criança em seu processo de aprendizagem (este número aumentou, conforme a faixa etária, para 18 crianças por sala mantendo-se assim até por volta de 1999, quando passa a oscilar entre 18 e 25, permanecendo assim até a presente data).

Destacando o direito das crianças a terem seu pensamento respeitado, assim se manifestou publicamente a Escola numa Campanha de Divulgação realizada em 1987 e coordenada por uma das Comissões:

Educar crianças com uma visão crítica do mundo para que possam modificar a sociedade. [...] Educação diferenciada das escolas convencionais. Sem livros didáticos, as 12 professoras recebem os 140 alunos das diversas turmas no pátio. Por meia hora eles brincam com os coleguinhas dos diversos grupos, depois se reúnem numa roda com o professor e ajudam a definir o que irão fazer no dia.

⁴⁹ É interessante observar que desde o início o grupo coloca como um dos objetivos atuar na área de formação de profissionais de fora da Escola através de cursos e seminários pedagógicos. Certamente, um desafio colocado pela necessidade da formação do seu próprio quadro de pessoal e na experiência acumulada nas discussões dos grupos de estudo, tendo em vista que os cursos de formação oferecidos à época pelo ensino secundário para o magistério e pela universidade não daram conta dos referenciais que o grupo elegera. Este objetivo, mantido através das reformas que o Estatuto já sofreu, chegou a se realizar através de algumas atividades isoladas ao longo destas duas décadas (principalmente no ano de 1993), sendo reintroduzida como uma das estratégias de ação definidas no “Planejamento Estratégico da Escola do Riso” em 2003. O Projeto do PIAP se inscreve para a Escola neste contexto.



Foto 3 - Festa da Primavera – Setembro de 1987

Arquivo da Escola



Foto 4 - Mutirão para construção de salas – 1989

Arquivo da Escola

Nada é imposto, tudo é explicado. Isto não quer dizer que vire bagunça. [...] Eles têm senso de responsabilidade e até ajudam na limpeza. [...] O aprendizado é fundamentado na vivência. Eles sentem e vêem o que aprendem. Por exemplo: é muito comum fazerem aulas passeio, ou trazerem um peixe para abrirem e ver como é por dentro. Além disto cada aula é avaliada e planejada diariamente.

(Excerto do Jornal O Estado de 15.10.87, da Coleção de Recortes de Jornais, Pasta Memória da Escola).

A mesma matéria informa o valor das mensalidades e contempla ainda o aspecto da valorização do professor através dos salários.

As mensalidades estão em CZ\$ 1.629 – e podem ser comparadas ao preço do ensino de segundo grau. [...] a média das pré-escolas varia de Cz\$ 700 a Cz\$ 2.800. No caso da associação, a vantagem é que os professores são melhor remunerados que a grande maioria. Recebem Cz\$ 7 mil por cinco horas, quando os outros estão ganhando na faixa de Cz\$ 4 mil.

(Jornal O Estado de 15.10.87).

É ressaltado ainda o tipo de educação desenvolvida, procurando despreocupar possíveis novos associados quanto à adaptação das crianças em outras escolas. Em virtude dos conflitos vividos devido a visões diferenciadas de homem, mundo, sociedade e educação dos sujeitos escolares e as trazidas por pais novos; a matéria já deixa claro sobre o que se espera dos pais quanto a sua participação.

A coordenadora diz que as crianças educadas ali não terão problemas para enfrentar uma escola convencional, já *que não são preparadas para se adaptar a sociedade, e sim transformá-la*. [...] são crianças seguras e com grande entrosamento. [...] Também *os pais têm grande participação* nas atividades da escola. Fazem parte de comissões que cuidam da saúde, psicologia, cultura, esportes e melhoramento da casa (prédio onde funciona a escola).

(Jornal O Estado de 15.10.87, grifo meu).

Exemplo disto foi o folheto elaborado pela comissão de divulgação na campanha de matrículas apresentando citações dos autores em que se baseava a proposta pedagógica:

Freinet - “A inteligência manual, artística científica, não se cultiva de modo algum apenas pelo uso de idéias, mas através da criação, do trabalho, da experiência. Impõe-se uma nova escola.”

Piaget - “... cada vez que ensinamos prematuramente a uma criança alguma coisa que poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar e, portanto, de entender completamente”.

(Folheto divulgativo, 1988, Pasta Memória da Escola).

Em 1989, começa a funcionar a primeira turma de terceira série. Segundo os relatos, havia dificuldades em contratar professores identificados com a proposta da Escola para as

turmas de 3ª e 4ª séries, principalmente pela dificuldade dos professores dispostos a atuar nestas turmas de não enxergar no aluno uma criança e por compreenderem o conhecimento como mera transmissão de conteúdos. O crescimento do número de turmas no segmento de 1ª a 4ª séries levou a criação de novos cargos de coordenação na Escola. Manteve-se a mesma Diretora Pedagógica, que continuou a atuar também na Coordenação de 1ª a 4ª séries e criou-se a função de Coordenadora de Pré-escola, assumida por uma das professoras do grupo.

Debates em torno do reconhecimento da “hora-atividade” levantavam a importância da formação continuada dos professores, como possibilitadora do trabalho desenvolvido junto às crianças seguir a orientação pedagógica pretendida. A “hora-atividade” dos professores foi assunto levado à discussão já em 1989 e retomado várias vezes ao longo da história desta Escola. Remunerada ou não, acontecendo dentro ou fora do horário letivo, foi mantida pelo grupo de professores como prática essencialmente vinculada ao desenvolvimento do projeto pedagógico da Escola. A respeito dessas negociações:

Coordenadora da Pré-escola [...] colocou aos presentes a importância da realização da Hora-atividade pelas professoras já que, a orientação pedagógica aos alunos estava por ser prejudicada, solicitando fosse esta Hora-atividade remunerada. [...] Tal proposta mereceu parecer contrário do Conselho Fiscal. Após vários pronunciamentos, foi deliberado pelo adiamento da discussão para assembleias futuras.

(Assembleia Geral de Todas as Categorias de 13.03.1989, Livro de Atas I, p. 32)

Professora [...] reapresentou a questão da Hora-atividade como sendo fator que não pode ser dissociado do trabalho pedagógico da escola. A Coordenadora [também Diretora pedagógica] salienta a efetiva importância das trocas mantidas nestes momentos, tanto para o acompanhamento individual do desenvolvimento de cada criança, bem como para garantir que o projeto pedagógico tenha contínuo e crescente aprimoramento. [Pela segunda vez] adia-se a questão.

(Assembleia Geral de Todas as Categorias, 19.04.1989, Livro de Atas I, p. 34)

O trabalho pedagógico era avaliado constantemente tendo em vista a afirmação de uma identidade. Neste sentido, foi proposta uma auto-avaliação para os professores segundo 10 itens elencados pela Comissão Pedagógica em out./nov. 1989. Pode-se observar a concepção de criança subjacente ao documento: as crianças agrupadas por faixa etária são referidas nas perguntas do questionário em termos de interesse, capacidade, concentração, organização e independência. Na resposta de uma das professoras observa-se a seguinte

contestação “prefiro responder a esta questão não considerando a faixa etária como padrão de comportamento. Em relação à capacidade posso dizer que todo o grupo corresponde ao que lhe é proposto dentro de suas individualidades, estas sim caracterizadas pelos próprios e diferentes interesses. Considerados os interesses heterogêneos acredito que cada criança tenha desenvolvido sua autonomia e sua organização”.⁵⁰

Além da formação específica para a atuação profissional também a postura era avaliada pelo grupo de pessoas responsáveis pelo processo de seleção de professores. O professor ou a professora a ser contratado deveria, principalmente, demonstrar respeitar as crianças e apostar numa visão de mundo coerente com os princípios da vida associativa.

Em 1990 são construídas duas novas salas. Tal construção foi possível devido a participação de pais e professores em várias ações estratégicas, como demonstra este trecho do registro em Ata:

O orçamento atual é de NCZ\$ 26.000,00 (vinte e seis mil cruzados novos); foram que a Escola do Riso dispõe de NCz\$ 12.000,00 (doze mil cruzados novos) em dinheiro arrecadado nas festas e campanhas do ICMS. Disse ainda que haverá uma lista do material de que ainda se necessita, para que os associados possam fazer suas doações. [...] Com estas contribuições talvez não seja necessário fazer o rateio. (Assembléia Geral de Todas as Categorias, 12.10.1989, Livro de Atas I, p. 38).

Ao mesmo tempo em que as questões financeiras da Escola são alvo de inúmeras discussões pelas dificuldades encontradas, era preciso divulgar a Escola para atrair novos alunos. A Escola se mantém assumindo, nos materiais de divulgação, sua orientação pelas idéias de Piaget e Freinet (utilizando o mesmo cartaz de 1988), mas com a segurança para acrescentar no texto:

Aqui estão algumas razões para você escolher a Escola do Riso: - as turmas são pequenas: 10 crianças no maternal I, até 15 crianças na Pré-escola e até 18 crianças no 1º grau; - você acompanha e cresce junto com seu filho, através de encontros, palestras, festas, reuniões e assembleias; - a escola não tem fins lucrativos; - a

⁵⁰ O período de 1989 a 1990 foi o único tempo em que a Coordenação Pedagógica da Pré-escola e 1ª a 4ª séries foi assumida em conjunto pelo grupo de professores, em forma de rodízio. Infelizmente, apenas um formulário respondido por uma das professoras está arquivado na Pasta Memória da Escola, não sendo possível comparar respostas. Entretanto, esta “contestação” ao padrão das características da faixa etária para a avaliação das crianças, nos faz pensar que não era tão uniforme a visão desenvolvimentista da criança entre os professores.

mensalidade é estipulada estritamente para cobrir as despesas, e os valores são discutidos e aprovados em Assembléia Geral; - a escola funciona há 8 anos, priorizando e investindo na qualidade do trabalho; - estamos localizados num terreno de 3.600 metros quadrados, que com suas árvores centenárias, constitui um excelente recurso pedagógico; - Valor da mensalidade Cr\$ 850.000,00.

(Cartaz divulgado em 1992, Pasta Memória da Escola)

Os debates sobre o significado da vida associativa ocuparam boa parte das reuniões de professores que se preparavam para as assembléias com os pais que discutiriam o Estatuto, o orçamento da Associação e os objetivos a serem alcançados. Os aspectos referentes ao “poder” começando a ser tematizados.

Os professores não concordavam em mexer só em partes do Estatuto, era preciso discutir os objetivos da associação.

23.03- A conclusão geral da reunião, foi de que é muito difícil pensar os objetivos da Associação. Algumas pessoas colocaram que isto deveria se dar via trabalho pedagógico, o que foi negado pela maioria, já que poderíamos estar “mascarando” um problema maior. Outro ponto que dificultou a discussão foi perceber que desta vez nada ou ninguém estava nos pressionando (salário ou pais, por exemplo). Eu, e mais duas professoras colocamos algumas questões referentes ao “poder”: ele existe e está em mãos de apenas algumas pessoas, principalmente porque existe em alguns aspectos, pela total ausência de atitude por parte da maioria das pessoas. As reações a isso, foram bastante estranhas: alguns concordaram, outros não vêm assim, outros ainda, acham natural. Em meio a esta discussão, surgiram duas questões para mobilizar a próxima reunião: *com quem queremos a associação e como a queremos.* [...] Enquanto não chega a próxima reunião, muitos papos rolaram... Reuniões secretas, pessoas excluídas, alguém soprando aos 4 ventos que eu e mais três queriam tomar o poder, a saída de um dos professores a ser colocada para o grupo, enfim, um clima super pesado...

(Abril/ 92, Caderno de Coordenação Pré-escola, Pasta Memória da Escola).

A afirmação desta Coordenadora de que *o “poder” existe e está em mãos de apenas algumas pessoas, principalmente pela total ausência de atitude por parte da maioria das pessoas* possibilita-nos questionar as formas de participação ao longo não só do ano de 1992, mas da história da Escola nestes 21 anos. A chamada para uma reunião de associados, expressava a inquietação nestes termos: “Como um grupo que pretende autogerir-se deve resolver seus problemas?” Na mesma, o exercício direto do poder pelos trabalhadores é reclamado.

Concomitantemente, o trabalho desenvolvido junto às crianças passa a ser avaliado de um modo mais sistematizado. Exemplo disto é a formalização dos aspectos elencados na avaliação do ano de 1991 que foram organizados em forma de *apostila* para estudo na formação de professores do início de 1992 apontando a direção para os projetos do ano: preocupação com as datas comemorativas e cívicas; necessidade de uma maior formalidade e convencionalidade na apresentação dos documentos da escola (entre eles os trabalhos das crianças em que se almejava mais seriedade); retomada de propostas, tais como a do jornal da escola, trabalho de reciclagem do lixo, paisagismo e horta com a participação das crianças. (Cf. Caderno de Coordenação Pré-escola, 13.02.92).

Exemplos destas iniciativas de estudos e aprofundamento ocorreram também quanto a visão autogestionária. Um grupo de associados em 1992 discutiu a autogestão pedagógica e as formas de relações numa proposta associativa e buscou equacionar isto nos estudos de reformulação do Estatuto. Dentre essas iniciativas ressalta-se a que teve lugar no segundo semestre de 1992. Foi um movimento para retomar a história da Escola do Riso entre pais e professores e perguntar “como estamos”, realizado através de questionários enviados para casa por meio dos alunos. Aconteceram ainda palestras sobre diversos assuntos, dentre elas destaca-se, pelo alcance que atingiu posteriormente em um dos segmentos de ensino da Escola, a intitulada “Um papo com Roberto Freire”. Este autor expressa o viés do anarquismo que o segmento de 1ª a 4ª séries opta por aprofundar em determinado período⁵¹. Depois desta palestra as professoras contaram com um grupo da SOMATERAPIA que atuou nas reuniões pedagógicas do segmento. Esse respaldo levou as coordenadoras pedagógicas e os professores a falar dessa experiência para pais e interessados. A idéia de um ciclo de palestras para a comunidade sobre a proposta da Escola surgiu neste contexto. O objetivo era de que todos os associados tivessem a possibilidade de conhecer, discutir e construir o “processo democrático”, bem como compreender os fundamentos teóricos do “projeto pedagógico”. O texto do convite para uma dessas palestras esclarecia que o

⁵¹ A forma de apresentação do convite chama a atenção. Em papel reciclado rasgado em forma de círculo, como moldura do mesmo as palavras: duplo vínculo amor sim não poder ódio sim não chantagem sim não metalinguagem. O convite a todos interessados é assinado pela Coordenação e contextualiza: “teremos na escola a oportunidade de conversar com o terapeuta Roberto Freire sobre DUPLO VÍNCULO, uma questão que permeia as relações EDUCADOR X EDUCANDO” (Convite, 05.11.92, Pasta Memória da Escola, grifo dos autores).



Foto 5 - Um papo com Roberto Freire, 1992

Arquivo da Escola

comparecimento a estes encontros era imprescindível para todos os envolvidos no projeto. O mesmo trazia a seguinte justificativa: “pretendemos que, a partir de discussões como estas, estar na Escola do Riso seja uma opção consciente e que cada membro deste grupo cumpra o seu papel” (23 de abril de 1993 – Convite da Diretoria e Comissão Interna para os associados).⁵²

No ano de 1993 aconteceram muitos momentos voltados para a formação de professores, com a presença de profissionais das Universidades da cidade (Universidade Desenvolvimento Estado de Santa Catarina/UDESC e Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC) orientando grupos de estudos. O primeiro encontro com pais e professores foi realizado em maio sobre “Construtivismo”, tendo por palestrante uma Professora da

⁵² O SOMA ou a SOMATERAPIA foi o método terapêutico pesquisado e criado por Roberto Freire com base nas pesquisas de Wilhelm Reich e nas teorias e práticas anarquistas. Os 13 anos de pesquisa pretendeu a criação de um método terapêutico não-elitista, não-culturalista e adaptável a pessoas de qualquer classe sócio-econômica (Cf. FREIRE, R. & BRITO, Fausto, *Utopia e Paixão – a política do cotidiano*, Rocco: Rio de Janeiro, 1987: 110).

UDESC e uma psicopedagoga. As práticas cotidianas da Escola, sendo tematizadas a partir de determinada “postura”, identificada como construtivista que seria o “objetivo que antecede e sustenta toda a ação pedagógica”. O texto do convite apresenta como estas questões eram vistas enquanto dúvida, questionamento ou concordância:

Muito se questiona, se duvida, se elogia ou se desconhece do Projeto pedagógico da Escola do Riso. Colocam-se questões do tipo: - por que as crianças não fazem fila? – por que o lanche é coletivo? – por que não se pode chamar a professora de tia? – por que não se adota livro didático? – fazer roda não é perda de tempo? – por que tão poucas crianças nas turmas? [...] Cada detalhe, do lanche às tarefas, das rodas às reuniões de faixa, do planejamento à avaliação pressupõe uma postura, um objetivo que antecede e sustenta toda a ação pedagógica.

(Pasta Memória da Escola)

A segunda etapa da formação para professores e pais, aconteceu em junho e versou sobre “Autonomia x autoritarismo; Limite x repressão; Autoria x reprodução” sendo palestrantes as pessoas do grupo da Escola. Além destes dois grandes seminários abertos à comunidade escolar, houve um primeiro grupo de estudos voltado para o conhecimento e aprofundamento das idéias de Vigotsky e de seus conceitos principais. O grupo de estudos foi realizado com os professores da Escola e contou com a orientação de uma professora da UFSC.

Alguns anos depois, a abordagem da Psicologia Histórico-cultural foi aprofundada pelo grupo de professores do segmento da Escola Infantil através de uma assessoria, que procurou colaborar para que este grupo fosse capaz de relacionar teoria e prática, para tanto foi feito o acompanhamento do cotidiano da Escola, avaliações com o grupo de professores e se buscou elementos para encaminhar a prática pedagógica. Esta assessoria também foi realizada por uma professora da UFSC.

Aconteceram ainda, dentro da formação continuada dos professores, oficinas de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Para os alunos, iniciou-se as oficinas curriculares de artes para os grupos de 1ª a 4ª séries. O trabalho desenvolvido nas oficinas, em parceria com algumas professoras de turma, produziu interessante material que é levado para fora do âmbito escolar, com a realização de exposição das produções das crianças à comunidade dos bairros próximos.

No inverno de 1995, as conseqüências dos processos iniciados nos anos anteriores fazem com que as três pessoas responsáveis pela Coordenação Pedagógica encaminhem por escrito algumas reflexões numa reunião pedagógica. Tais reflexões identificam o período como “tempo de labuta, de suor” pois configurado pelo que resultou das opções e parcerias estabelecidas nos movimentos iniciados nos anos anteriores para pensar “a escola que cada um tem na cabeça e que cabeça cada um tem na escola”. Faz o registro poético do que foram estes movimentos nos seguintes termos:

EU VI UMA ESCOLA CRESCENDO, VI TAMBÉM UMA ESCOLA RUINDO.
EU VI ALGUNS PROJETOS, ALGUNS REMENDOS.
VIVI ALGUNS COMBATES, ALGUNS PRAZERES.
ORGANIZEI MOMENTOS DE ESTUDO, DE OUTROS, PARTICIPEI E APRENDI.
FIZ CRÍTICAS, ESCUTEI OUTRAS.
FIZ ALGUMAS OPÇÕES, VI PESSOAS OPTAREM.
VI E ME ENCANTEI COM ALGUMAS CHEGADAS,
TAMBÉM VI, ME ENCANTEI E ME DESENCANTEI COM SAÍDAS.
VI PRODUÇÕES, ESCRITOS, APROXIMAÇÃO DE TRABALHO.
VI MOVIMENTO. VI AMADURECIMENTO. VI PROFISSIONALIZAÇÃO.
VI A BANDA VEXAME. VI PRAZER! E VOCÊ VIAJANTE, O QUE VIU?
(Coordenadora da Escola Infantil, Pasta Memória da Escola)

O documento que introduziu estas reflexões finaliza lembrando que a escola estava fazendo quinze anos e avisa com as palavras do poeta Mário Quintana “a vida é nova e anda nua – vestida apenas como teu desejo!”

A Escola mantém um “jornalzinho”, chamado Informativo da Escola do Riso. Sua criação teve influência das idéias de Freinet com a imprensa escolar. No início foi mimeografado e a partir de 1998 passou a ser impresso em gráfica. Muito da organização pedagógica da Escola foi matéria deste “jornalzinho” confeccionado pelos pais, crianças e professores. Para apresentar como era desenvolvido o trabalho repetiu-se na elaboração das matérias a seguinte estrutura: *relato da professora sobre as atividades desenvolvidas pelas crianças no projeto da turma + produções e falas das crianças + considerações teóricas sobre sua importância na educação das crianças*. Essas matérias, geralmente acompanhadas de fotos, diz do *fazer pedagógico* atuando ao mesmo tempo como formação para os pais das crianças e como elemento de divulgação do trabalho desenvolvido pela Escola, além de ressaltar o seu caráter associativo. O jornal é também testemunho escrito das conquistas da vida associativa, bem como de seus conflitos, das continuidades e

rupturas que se deram quanto aos ideais colocados pela idéia da autogestão e o que se conseguiu articular enquanto prática real e concreta.

O PPP da Escola do Riso foi elaborado pelos professores no transcurso do ano de 1999, com a assessoria de uma professora da UFSC. Aconteceram reuniões de estudos e de elaboração coletiva do texto. Depois de concluído foi apresentado aos pais⁵³.

Também em 1999 as crianças foram convidadas a escrever para o “jornalzinho” da Escola na época das matrículas. Na matéria intitulada “A Escola do Riso no sentimento das quartas séries” as crianças, que assinaram suas opiniões, destacam a natureza, o brincar, o colega, o aprender, o lanche, a pesquisa, o professor como parceiro, o espaço físico, a discussão, a ausência de provas, a liberdade, a felicidade.

“Aqui temos a chance de ser o que somos, de ser uma criança mais criança”.

“Aqui você está junto da natureza. Aqui se brinca com os colegas e o aprender acontece em meio a muita alegria. Aqui muita coisa interessante acontece, dentro e fora da sala de aula. Tudo o que fazemos é importante.”

“Venha para nossa escola; aqui o jeito de aprender é ótimo. A relação entre as pessoas é de amizade.”

“Aqui você aprende discutindo, ajudando o outro, pesquisando e até brincando. Então não perca esta chance”.

“Tenho professores maravilhosos e aprendo o tempo inteiro. Sou feliz aqui, você vai ver.”

“A Escola do Riso tem espaço livre para brincar, lanchar e estudar. O jeito de aprender é diferente, não precisamos de provas para saber o que aprendemos”.

(Informativo da Escola, 1999).

Ao mesmo tempo que esta matéria constitui fonte de pesquisa sobre os pontos de vista das crianças sobre a Escola que têm, caberia questionar o contexto da sua elaboração uma vez que não aparece nenhuma crítica à Escola e também quanto ao uso das falas das crianças na campanha para as matrículas.

Dentre os pontos de vistas elencados pela matéria é interessante observar o destaque dado pelas crianças ao espaço livre para brincar, “lanchar” e estudar. A flexibilidade do grupo de crianças de juntamente gerir o uso do tempo e do espaço conforme seus interesses e necessidades foi denotativo das práticas que pretendem respeitar a criança.

⁵³ O PPP encontra-se detalhado no Capítulo 2, sub-item 2.1.1.

Em 1999, decidiu-se pela implantação do Ensino Fundamental até a 8ª série. A professora de 3ª série assumiu a coordenação do Projeto de Implementação do projeto de 5ª a 8ª séries. Aconteceram reuniões de estudo sobre “interdisciplinariedade” com os professores do segmento. A implementação do Projeto de 5ª a 8ª séries constituiu-se num desafio para a Diretoria da Associação, pois significava bancar um novo projeto que necessitava de investimentos específicos e para a equipe pedagógica o desafio era a construção da proposta pedagógica para este segmento. A matéria de capa do Informativo da Escola trata destes temas.

Se temos a confirmação constante de que os conteúdos que ensinamos extrapolam em muito o previsto por outras instituições; se sabemos que o “nosso jeito de ensinar” desperta no aluno um maior compromisso e interesse; se somos na cidade a única escola que soube manter um projeto associativo; e principalmente se desejamos e nos sabemos capazes de montar uma equipe de profissionais com o perfil do nosso Projeto Pedagógico, nos sentimos completamente seguras para convidá-los a fazer parte da ampliação da Escola do Riso, que no mês de novembro abre suas matrículas para a primeira turma de quinta série.

(Edição Especial de Outubro, 1999)

Na construção da proposta deste segmento apareceram os princípios de interdisciplinariedade e pesquisa como orientadores da prática pedagógica. Só neste momento, começou a aparecer de modo mais evidente a preocupação com as orientações oficiais do Ministério da Educação, chegando a constar de matéria do Informativo da Escola.

Em 2003 surge a necessidade de se discutir o PPP da Escola. Essa discussão, ainda hoje em pleno andamento, inicialmente foi motivada pela busca de “identidade comum” aos três segmentos da Escola, a saber: escola infantil, 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries. A questão da identidade surgiu a partir dos questionamentos que professores, pais e alunos de 5ª a 8ª séries foram colocando ao coletivo da Escola do Riso. O projeto deste segmento (já referido anteriormente) foi implementado na Escola em 1999, após um período de muitos estudos e reuniões para a construção do projeto marcado pelo objetivo da “interdisciplinaridade”. Tendo em vista a saída expressiva de alunos nestas séries, apesar dos pais afirmarem categoricamente o valor do trabalho pedagógico desenvolvido, os questionamentos da comunidade escolar vêm se centrando sobre dois aspectos: as

necessidades das crianças que estudam neste segmento de convívio em grandes grupos e de espaço físico adequado, de modo que possa contemplar os anseios de ‘adolescentes’, e a necessidade de integração dos professores deste segmento ao projeto maior da Escola. Um dos fatores desencadeadores deste movimento podem ter tido origem na insegurança da comunidade escolar instalada a partir da série de acontecimentos gerados pela mudança de composição da Diretoria da Associação em 2002, formação e destituição de uma Diretoria Interina, até a eleição de nova formação em abril/2003.

No início de 2003, a Coordenadora de 5^a a 8^a séries pede demissão da Escola, por motivos pessoais, assumindo, então, a coordenação uma das professoras do segmento, por indicação do grupo de professores de 5^a a 8^a séries, sem uma discussão no coletivo da Escola. Foi tempo de construções e reformas também no espaço físico, construiu-se duas novas salas uma sendo destinada para o funcionamento do Laboratório de Informática e a outra como sala de aula, e sendo que uma sala de aula antiga foi reformada para funcionar como Laboratório de Ciências. Além disso, aconteceu a construção de uma cantina para os alunos de 5^a a 8^a séries (o que quebrou com a tradição do Lanche Coletivo). Foram desenvolvidas inúmeras ações pelos alunos e professores de 5^a a 8^a séries para divulgar o projeto na comunidade. Somente em 2003 foi fundado o Grêmio Estudantil, que teve por Coordenadores um menino e uma menina, respectivamente, alunos da 8^a e da 6^a séries, tendo ainda dois tesoureiros, dois secretários, três diretores para as funções de Divulgação, Ciências e Meio Ambiente e Esportes e Cultura. A forma como foi organizado o Grêmio restringe a participação aos alunos de 5^a a 8^a séries. Resultado de um processo longo de escuta, atribuição de significado e criação de alternativas, desencadeado principalmente pelas questões levantadas pelos alunos de 5^a a 8^a séries, e envolvendo professores e pais, todos associados, foi inaugurada também em 2003 a quadra de esportes, e feitas alterações na agenda, no uniforme, no portão de entrada e inclusive na logomarca da Escola. Estas alterações foram encaminhadas com a participação dos alunos.

A professora que havia saído para realizar Mestrado, na Linha de Pesquisa Educação e Infância no PPGE/UFSC, retornou para a Escola e ao assumir uma turma de 1^a série, introduziu a discussão da “escola como um espaço privilegiado da infância” e o brincar como um direito fundamental das crianças. O tema também virou artigo do

Informativo da Escola e foi assunto de uma das reuniões do Conselho Pedagógico. A discussão prosseguiu com o tema da adolescência e juventude na sociedade atual, necessidade sentida pelo grupo de profissionais a partir das práticas desenvolvidas e os questionamentos decorrentes junto ao projeto de 5ª a 8ª séries. O Estatuto da Criança e do adolescente vira tema de projetos de trabalho em algumas turmas e os alunos organizam e apresentam um teatro sobre os direitos das crianças para as outras séries.

O reduzido número de alunos nas turmas do segmento final do Ensino Fundamental no ano de 2003 preocupava gerando instabilidade na comunidade escolar. Neste mesmo ano o grupo de professores deste segmento criou as condições para sistematizar o Projeto desenvolvido e encaminhar ações no sentido de divulgá-lo à comunidade visando a sua continuidade.

No segundo semestre de 2003, a Escola, representada por duas de suas professoras, passou a integrar o “Fórum Catarinense de Acompanhamento da Mídia”⁵⁴.

2.1.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola do Riso

A participação dos sujeitos escolares ao longo do tempo deu origem a um “projeto político pedagógico em ação” ou seja, “um modo de ser escola com seus modos de conviver e os seus fazeres próprios”, que foi sistematizado e organizado num documento que explicita as concepções e princípios norteadores da prática educativa a ser desenvolvida. Alvo de constante reflexão crítica, este documento de certa maneira “conforma” hoje as formas de participação desses sujeitos escolares, ainda que em franco processo de revisão por conta do desafio que o grupo se colocou em re-pensar a concepção de infância e adolescência e as formas de participação da criança.

⁵⁴ O “Fórum Catarinense de Acompanhamento da Mídia” configura-se como um espaço de discussão aberto à comunidade que visa discutir a influência da mídia sobre as crianças, tem por slogan “denuncie a baixaria”. A observação da presença de elementos veiculados pela mídia nas brincadeiras das crianças na Escola vinha sendo alvo de registros e discussões entre as professoras, tendo sido inclusive, realizada uma reunião específica sobre o tema com os pais do segmento de 1ª a 4ª séries. Com a instalação do Fórum em reunião aberta na Câmara Municipal a Escola do Riso integrou-se ao movimento.



Arquivo da Escola

Foto 6 - Elaboração do projeto da quadra com a participação das crianças



Arquivo da Escola

Foto 7 - Confeção de maquete da quadra pelas crianças



Arquivo da Escola

Foto 8 - Jogo de inauguração da quadra de esportes

O PPP da Escola do Riso foi elaborado pelos professores no transcurso do ano de 1999, com a assessoria de uma professora da UFSC. Aconteceram reuniões de estudos e de elaboração coletiva do texto. Depois de concluído foi apresentado aos pais. Além da versão elaborada pelo grupo de professores há outras duas versões. Uma delas elaborada a partir deste texto base foi, segundo relatos, *formatada* (sic) de acordo com os moldes que a Secretaria da Educação exigia. Para realizar este trabalho de enquadramento nos padrões oficiais foi contratada uma pessoa com experiência nesta área e que era também pai de aluno da Escola⁵⁵. A outra versão escrita encontrada tem por título “Escola do Riso – concepções e princípios”, datada de 2001, é uma síntese elaborada pela Coordenação Pedagógica que detalha as práticas cotidianas⁵⁶. Foi elaborada com a intenção de ser um

⁵⁵ O fato de existirem três versões do PPP aliado à não participação dos pais na sua elaboração e discussão geraram opiniões divergentes sobre a legitimidade do mesmo. Segundo o relato de uma mãe de aluno “o PPP da Escola foi encomendado, comprado” (Caderno de Campo/2003-2004 desta pesquisadora, junho/2003).

⁵⁶ Após a defesa desta dissertação em 13.06.2005, fui convidada a apresentar os resultados da mesma ao grupo de profissionais da Escola do Riso e neste momento foi esclarecido que a versão escrita do PPP datada

texto de esclarecimentos aos pais quanto ao fazer pedagógico da Escola e de orientação aos professores recém contratados. Tanto o texto de 1999 quanto a versão de 2001 circulam entre pais e professores como “o PPP da Escola”.

Consideraremos aqui o documento de 1999 como texto-base. Este texto é organizado da seguinte forma: Introdução e Justificativa; Finalidades da Escola; O processo de ensinar e aprender; 1. Pressupostos metodológicos; 2. Planejamento; 3. Redes de conteúdos⁵⁷; 4. Conteúdos da condição humana; 5. Avaliação; Princípios fundamentais do trabalho do professor; Plano de governo (1999-2004); Compromisso Público; Identidade da Escola; Instâncias de Decisões; Normas e Fluxograma.

O PPP é entendido como “o conjunto de relações e teorias que se constituem e articulam a partir de determinados fundamentos ideológicos, e que contemplam o processo de aprendizagem e a apropriação do conhecimento historicamente produzido. É modificado e modifica a prática” (Idem: 2), o PPP da Escola do Riso busca resgatar a dimensão política do ato pedagógico. “A nossa atuação, a escolha de conteúdos, a forma de avaliar, as relações pessoais, as funções de cada um, a metodologia... é que constrói e consolida o PPP” (PPP Escola do Riso, 1999: 1).

Reconhecendo a não neutralidade do ato de ensinar, os professores da Escola do Riso, no documento, afirmam o tipo de escola que almejam construir: “Acreditamos na escola em que o *educando tenha uma participação efetiva* sendo este um verdadeiro sujeito nas relações e ações desenvolvidas” (Idem: 1)

Esta afirmação corrobora os ideais presentes quando de sua criação – o do respeito à criança e o da promoção da participação de todos. Entretanto, neste texto, amplia a sua compreensão de sujeito da ação cognitiva (dada pela orientação piagetiana) para “*um*

de 2001 foi elaborada antes de 1999, o documento encontrado com data de 2001 é síntese que circulou anos após anos como apresentação do PPP para professores e pais. Mais uma vez revela-se a importância da identificação dos documentos escolares com autor(es), data e local, além da checagem das informações da análise documental com testemunhos orais dos sujeitos envolvidos.

⁵⁷ No documento entregue às professoras as chamadas “redes de conteúdos” não aparecem. Há apenas o subtítulo. As chamadas “redes de conteúdos” são uma construção da Escola e estão descritas no Capítulo 2, sub-item 2.1.1.

verdadeiro sujeito nas relações e ações desenvolvidas” (Idem: 1). Estas relações adjetivadas como “político-pedagógicas” (Idem: 4).

A direção da ação coletiva de adultos e crianças é explicitada: “na construção da cidadania estamos empenhados em trocas que nos levem a formação de pessoas comprometidas com a transformação para uma sociedade com justiça, igualdade e liberdade para expressão de seus sentimentos, emoções e razão” (Idem: 1).

O caráter de instituição formal da escola que tem “conteúdos próprios” é pontuado. A escola, assim concebida, é o “lugar” onde de dentro, constrói-se o ser autônomo, crítico, participativo e criativo. Esta “construção estaria pautada no tornar a criança capaz de pensar, criar e avaliar seu estudo” (Idem: 1).

Afirma-se no documento, em contraposição à influência escolanovista presente no início de sua história (o deixar que a criança crie o seu próprio conhecimento), a importância da apropriação dos conhecimentos escolares, salientando-se o papel ativo do sujeito na tradução, transformação destes conhecimentos “para sua vida nos atos cotidianos” (Idem: 1).

Os conteúdos das disciplinas de matemática, português, geografia, artes e movimento longe de serem entendidos como algo que se deposita repassa, transmite, “gavetas fechadas e estanques” são concebidos como *motivos* de estudo, reflexão e avaliação para que possam “traduzir-se em uma relação de mundo comprometido com o outro numa perspectiva humanista” (Idem: 1). Na versão de 2001 encontra-se um anseio por “mais” na abordagem dos conteúdos: “Queremos discutir em que rede de relações (sociais, ideológicas e políticas) se estabeleceu este conteúdo, possibilitando vivências e discussões aprofundadas, ampliando assim o ser crítico, criativo e autônomo. Esta idéia de “rede de relações” gerou as “redes de conteúdos”, descritas mais adiante.

As diferenças sociais e raciais são enfocadas como elementos de “reflexão para uma sociedade digna e de direitos iguais, mas não homogênea” (PPP Escola do Riso, 1999: 1). Alerta pra a importância da expressão da pluralidade própria da humanidade e para o

cuidado para que “suas diversidades não venham a se constituir como diferenças sociais e injustiças (CAPELLA: 96)” (PPP Escola do Riso, 1999: 1-2).

O texto assume uma perspectiva dialética “onde a apropriação do conhecimento (criação, reflexão e elaboração com saltos qualitativos) é vista numa perspectiva histórica, dinâmica e contínua. A aprendizagem se dá através de interações entendidas como a *participação ativa* nas trocas sociais que ocorrem em um grupo, de acordo com as características próprias de sua cultura” (Idem: 2). Essas interações dos sujeitos envolvidos em situações de aprendizagem são constantes e se dão nas diversas instâncias da Escola: administrativa, de serviços e de ensino.

Coloca como meta do trabalho “uma educação rumo à originalidade e autonomia dos indivíduos” (Idem: 2), que busca “formar um indivíduo voltado para a sua própria felicidade e também a do coletivo” (Idem: 2).

O documento não separa os aspectos éticos, administrativos e pedagógicos. A educação é vista como compromisso ético. “Assim, na vida escolar, as questões éticas e administrativas têm relação direta com a questão pedagógica. O cunho formativo está presente em todas as relações que perpassam a escola (crianças, professores, funcionários e pais)” (Idem: 3).

A administração escolar não foge da visão filosófica e ideológica que a concepção pedagógica traz onde se buscam práticas coletivas nas decisões tomadas para evitar o uso arbitrário do poder e de sua cristalização em cargos ou funções. Isto não significa a ausência de funções definidas ou de lideranças. Pelo contrário, exige da equipe diretiva, que é integrante deste coletivo, a vontade firme, o respeito à diversidade e à autoridade para coordenar o processo de decisão participativa, assegurado também sua execução com respaldo nas concepções que a escola prioriza.(Idem: 3).

O documento expressa a consciência criada a partir do embate das práticas associativas levadas ao longo do tempo de que num trabalho que prioriza a participação os conflitos estarão presentes. “Os conflitos são valorizados porque geram questionamentos e mudanças que provocam a socialização e a própria aprendizagem [...] sabemos que uma instituição excessivamente pacífica e acomodada pode se tornar inviável tanto quanto outra na qual predomine o clima turbulento e caótico” (Idem: 3).

O documento traz a citação de Vigotsky ao abordar as finalidades da Escola: “As características tipicamente humanas [...] resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. (Vigotsky apud REGO, T. C, 1995: 41) (Idem: 5)

A Finalidade da Escola do Riso está identificada com a democratização do saber. Afirmam que esta foi a finalidade desde o início da Escola e reconhecem que a prática desenvolvida entre 1983 e 1999 assumiu determinadas marcas, marcas nas quais a ação pedagógica da Escola se pauta. Tendo em vista isto, o documento do PPP propõe 14 objetivos a serem contemplados pela ação pedagógica da Escola dos quais destaco alguns a fim de ressaltar a concepção de participação, criança e escola (Idem: 5-6):

- compreender a vida escolar como *participante do espaço público* utilizando os conhecimentos adquiridos na construção de uma *sociedade justa e democrática*;
- construir uma imagem positiva de si, de respeito próprio e reconhecimento de sua *capacidade de escolher e de realizar* seu projeto de vida;
- possibilitar a construção gradativa da *autonomia*;
- garantir a *reflexão entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico* construído pela humanidade, a fim de que o sujeito seja capaz de elaborar seu próprio conhecimento;
- estabelecer *vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças*, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- *brincar*, expressando emoções sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar *diferentes linguagens* (corporal, musical, plástica, oral e de escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, *de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos necessidades e desejos* e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade.

O subitem sobre as Finalidades da Escola é concluído com a declaração do papel da escola como agente transformador da cultura, denotando sua intencionalidade pela ação pedagógica que visa “desenvolver as funções mentais superiores (conceito de Vigotsky)” (Idem: 7).

No item que trata do planejamento ele é caracterizado como:

- resultado de avaliações constantes;
- de elaboração de cada turma no início do ano e daí em diante “cada grupo vai conduzindo a sua caminhada, incluindo outros assuntos e modificando o que foi inicialmente planejado, de acordo com suas vivências, necessidades e interesses” (Idem: 7); neste contexto, a grade curricular e os assuntos são classificados por área apenas com fins didáticos, prevalecendo a trajetória de cada turma;
- uma busca pela interdisciplinariedade “construindo com o grupo uma rede de conhecimentos que se articulam entre si” (Idem: 8);
- desenvolvido por meio do trabalho de pesquisa, entendido como “a possibilidade de cada um assumir-se como produtor de conhecimentos”. A pesquisa não é mera estratégia de aprendizagem é questão de atitude, de posicionamento crítico e questionamento frente ao mundo. Inclui adultos e crianças. A “tarefa de casa” entendida nesta perspectiva de pesquisa.

O documento segue apresentando as chamadas “redes de conteúdos”. Tais redes estão em íntima relação com a abordagem dos “conteúdos da condição humana”.

O Informativo da Escola de 2003 explicita a organização do currículo e explica sua organização “em redes”:

Os projetos desenvolvidos de 5^a a 8^a séries são planejados por grupos a cada trimestre, na forma de redes: um tema conduz a outros subtemas e cada subtema gera um projeto interdisciplinar agrupando disciplinas que têm pontos em comum naquele determinado momento, articulando desta forma as disciplinas curriculares. (Informativo da Escola, 2003).

Buscando ilustrar o que seriam as redes, apresenta-se a rede do primeiro trimestre da 5^a série veiculada na mesma edição do Informativo da Escola:

Tema central: Vivências na Ilha: construindo identidade. Subtemas: A evolução tecnológica na Ilha, onde as disciplinas de história, informática e matemática buscam um conhecimento mais amplo sobre as tecnologias); Histórias dos Povos da Ilha (onde língua portuguesa, matemática, filosofia, história e geografia resgatam histórias, lendas e mitos dos povos que aqui habitaram como ponto de valorização da sua cultura), Brincadeiras tradicionais da Ilha (educação física e inglês proporcionam vivências relativas às brincadeiras tradicionais utilizando-se da linguagem escrita e oral dentro da língua inglesa); Solos: Conhecendo para poder utilizar (ciências, geografia e artes estudam a arte indígena, os aspectos físicos e a formação e conservação dos solos). (Informativo da Escola, 2003).

O grupo de professores que elaborou o PPP da Escola ao longo do ano de 1999, assessorados por uma professora da UFSC, assume a importância sobre a reflexão acerca dos “conteúdos da condição humana” (PPP Escola do Riso, 1999: 9): as várias formas de manifestação do poder; os preconceitos de toda ordem; as injustiças e desigualdades; a corrupção; o consumismo predatório.

A este respeito é interessante ressaltar a diferença entre o anunciado no texto do documento de 1999 e as primeiras orientações pedagógicas (1983 a 1996) principalmente quanto à clareza do papel do educador como mediador “perdendo o medo de intervir no processo de aprendizagem da criança” (sic).

A reflexão sobre os atos do cotidiano é valorizada e desejada, sendo reconhecida como uma oportunidade para “auxiliar na formação de indivíduos que sejam capazes de enfrentar desafios sociais e que assumam sua cidadania, mas que acima de tudo sejam éticos. Toda esta prática não acontece por acaso, mas sim porque há intenção em transformar nossa realidade, e desta forma a atitude ética pretendida não corresponde a uma atuação de manutenção desta sociedade tal como se apresenta neste momento histórico, mas sim a uma atitude ética transformadora e solidária com os grupos sociais menos favorecidos” (PPP Escola do Riso, 1999: 10).

A avaliação é subitem do PPP da Escola. A avaliação constitui-se num dos princípios fundamentais do trabalho do professor que segundo o documento do PPP “é a reflexão constante sobre o processo, considerados todos os aspectos que permeiam a ação pedagógica baseada em critérios pré-determinados, de acordo com o projeto político pedagógico” (Idem: 12).

De modo geral, a avaliação na Escola do Riso está assim caracterizada no texto do PPP:

- A Escola do Riso não realiza provas, não aplica testes e nem atribui notas às produções dos alunos. Vistos como instrumentos de cobrança estes meios não são contemplados no dia a dia da Escola, pois “a necessidade de se aperfeiçoar, superar obstáculos, enfrentar desafios e ampliar o universo do conhecimento é inerente ao ser humano e, se a escola souber preservar este movimento, torna-se desnecessário e irrelevante, além de muitas vezes contraproducente, recorrer à qualquer instrumento capaz de cobrança. A criança

aprende porque aprender é bom, dá prazer e se traduz numa enorme satisfação pessoal quando nos deparamos com o que somos capazes de produzir” (Idem: 11).

- O processo avaliativo considera tanto o processo do aluno quanto as intervenções que os professores e a Escola como um todo fazem neste processo.

- O número reduzido de alunos que compõe cada grupo (de 12 a 25, conforme a faixa etária) permite perceber e retomar os aspectos que não foram contemplados individualmente ou pelo grupo.

- As observações e intervenções diárias e sistemáticas se dão a partir de alguns pontos considerados relevantes: o envolvimento da criança com o trabalho; a relação da criança com o grupo; a maneira como resolve problemas, sua atitude frente às dificuldades e como vem se apropriando dos conhecimentos abordados.

- Essas observações e intervenções são registradas diariamente pelo professor e compartilhadas com a Coordenadora (na hora atividade semanal) que atua como interlocutora. Esses apontamentos e reflexões servem de base para a elaboração de um detalhado relatório sobre o processo de aprendizagem de cada aluno que é chamado de “Avaliação Descritiva” entregue periodicamente aos pais e de conhecimento dos alunos. Detalhado e ainda assim sintético, o relatório não ultrapassa 3 páginas. Na redação destes as professoras são incentivadas a expressarem-se em primeira pessoa e a fazer uso também da linguagem poética.

- “Repetir o ano” está previsto quando a criança apesar de todas as intervenções do professor e do acompanhamento paralelo oferecido junto a oficina de aprendizagem, “não consegue acompanhar o desenvolvimento e a seqüência do trabalho, evidenciando que precisará de mais tempo para estruturar os conhecimentos e conceitos previstos para aquela etapa” (Idem: 10).

Em relação ao de 1999 o texto de 2001 amplia a compreensão que a Escola do Riso tem acerca do estabelecimento de regras, o espaço da roda e a constituição de cada grupo (crianças agrupadas por série). A escola é identificada como um grupo secundário que tem

por objetivo comum a aprendizagem. O texto salienta as “subjetividades” que vão compor cada grupo que ao se manifestarem e interagirem vão criar uma dinâmica própria, sendo que é a partir desta dinâmica que cada grupo deve ser avaliado, discutido e regulamentado pelos próprios membros do grupo e quando necessário por um interlocutor de fora.

Assim sendo, a roda assume importância vital para a constituição do grupo como “grupo auto-organizativo”. Se “a roda é o espaço cotidiano onde cada um pode falar de si, criticar, questionar e propor encaminhamentos” (Escola do Riso – concepções e princípios, 2001: 1), a legitimidade das regras que regem a vida de cada grupo é dada pelo próprio grupo pela reflexão, discussão sobre os encaminhamentos dados a cada conflito que surja. Aliás, o conflito é visto como necessário: “É preciso que haja o conflito, que surja a necessidade e que seja percebida a inadequação da situação, para que uma regra seja estabelecida. E esta mesma regra que num determinado momento foi necessária, poderá ser reformulada, cancelada ou substituída posteriormente caso se mostre inconsistente.” (Idem: 1). A singularidade de cada grupo de crianças é respeitada, desejada e estimulada a construir sua autonomia na condução do trabalho como “turma” da Escola do Riso.

Outra prática cotidiana da Escola que é detalhada na versão de 2001 refere-se aos deveres escolares. Tradicionalmente, os deveres escolares (as chamadas tarefas para casa) revestem-se de um caráter de peso, “castigo”, treino, uma maneira de manter a criança ocupada ou como instrumento de aferição da aprendizagem. Refletindo sobre estas tarefas e de acordo com os princípios já elencados anteriormente no que tange ao envolvimento de todos os sujeitos escolares, ao tratamento do conhecimento e a proposta do trabalho de pesquisa, o grupo de professores define e propõe as tarefas de forma diferenciada.

A tarefa é fundamentalmente um elo entre a atividade da criança na escola e em casa. Uma oportunidade de trazer de casa uma contribuição para o trabalho do grupo um momento de perceber dúvidas e dar-se conta do que ainda não compreendeu. [...] Fazer tarefa é um compromisso com o grupo e com a continuidade de um trabalho que está em andamento, mas é, antes de tudo, um compromisso de cada um com a própria aprendizagem. (Escola do Riso – concepções e princípios, 2001: 2).

O lanche coletivo é outro aspecto que é detalhado. O objetivo fundamental de “formar indivíduos capazes de estabelecer uma convivência em grupo com base no respeito e na afetividade” (Idem: 2) orienta esta prática. Além desta prática, o uso coletivo do

material de sala de aula, artes, educação física e outros também tem este fim. Justifica o estar junto no lanche: “Aprender a distribuir é muito mais difícil do que aprender a receber. E tudo fica mais complicado quando vivemos numa sociedade que sugere que mais inteligente é aquele que acumula mais coisas do que o outro. Saciar a fome junto com o outro tem como essência o compromisso e o prazer de ampliar o olhar e perceber também a fome do outro e não só de comida...” (idem: 2). A ênfase na auto-organização do grupo com a divisão de tarefas, o compartilhar e a solidariedade se fazem presentes na forma de encaminhar os momentos do lanche.

A modalidade do lanche chamado “Lanche Coletivo” é um elemento diferenciador, lembrada inclusive no relato de ex-alunos. Cada criança é responsável por trazer o lanche da turma num dia do mês, conforme cardápio orientado por mãe da Escola/nutricionista e rodízio elaborado pela Escola. Uma alimentação saudável é tema discutido e tematizado tanto por associados como pelas crianças. A criança que trouxe o lanche, acompanhada de um ou dois colegas busca o lanche na cozinha, escolhe um local, organiza a mesa, chama o grupo para lanchar e cuida de ao final levar os utensílios de volta à cozinha. Este trabalho é desenvolvido gradativamente desde as turmas da Escola Infantil até as do Ensino Fundamental.

O erro e a correção, sua aceitabilidade e necessidade foram alvo da reflexão do grupo em vários momentos da sua trajetória como Escola. “Não corrigir” porque a criança *aprende por si* e ao corrigi-la estar-se-ia impedindo a sua livre expressão foi uma crença presente nas práticas do início da Escola que foi sendo recolocada em outros termos conforme o estudo e a reflexão acerca da própria prática foi se aprofundando. Os pais e professores novos, marcados por sua própria visão de escola – a que tiveram, tensionando, questionando e forçando o grupo a alcançar um patamar reflexivo acerca do seu fazer. As próprias crianças pelo modo como interagiam com as propostas foram dando importantes dicas de como se posicionar frente ao “erro” e a “correção”. Na versão de 2001, o posicionamento da Escola sobre estes aspectos define-se a partir da própria condição humana, as pessoas fazem tentativas, escrevem, correm, perguntam, falam, criam hipóteses e ao fazê-lo cometem erros. Há pessoas que fazem tentativas e cometem mais erros, caem mais vezes, escrevem mais errado... Enfim, “errar é humano” e numa escola que se propõe

a ser um espaço de aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos (adultos e crianças) inerente está mostrar-se, inventar criar hipóteses, arriscar-se. O erro neste espaço precisa ser redimensionado. Não pode ser fonte de culpa ou ser algo inaceitável.

Quanto à avaliação, a versão de 2001 acrescenta uma explicação sobre os tradicionais boletins. Contextualiza a forma de trabalho e a avaliação descritiva que é feita, justificando que as notas ou conceitos não retratam todo o processo desencadeado. Entretanto, explicam “os boletins são uma exigência do Sistema Estadual de Ensino que ainda precisamos cumprir. Sendo assim, [...] baseados nas observações e registros diários, elaboramos os boletins, que permanecem em nossos arquivos até o momento da transferência do aluno para outra escola. Estes boletins não são enviados para casa, mas as famílias podem vir à escola para verificá-los” (Idem: 4). Raramente os pais solicitam para verificar estes registros.

O modo de avaliar também foi tema do Informativo da Escola, pois era motivo de constantes embates com os pais, posto que contrariava a visão dominante à época de como deveria se fazer uma avaliação, comumente expressa em “notas de zero a dez”. Ainda hoje na Escola, os alunos não realizam provas ou exames, e os conceitos só constam dos documentos exigidos pela burocracia oficial quando da transferência de crianças, ou seja, no Histórico Escolar. Na Escola a avaliação é compromisso de todos e não mera cobrança:

A avaliação nesta escola se dá num movimento contínuo e em duas direções: avaliamos o processo do aluno, ao mesmo tempo em que avaliamos nossa intervenção neste processo. [...] A necessidade de aperfeiçoar, superar obstáculos, enfrentar desafios e ampliar o universo do conhecimento é inerente ao ser humano e, se a escola souber preservar este movimento, torna-se desnecessário e irrelevante recorrer a qualquer instrumento de cobrança.

(Informativo da Escola, 1999)

A formalização da avaliação das crianças seguiu várias orientações ao longo do tempo, mantendo o caráter descritivo, sendo apresentada em forma de parecer escrito pela professora aos pais. A descrição a partir das características dos estágios de desenvolvimento decorrentes da teoria de Piaget foi marcante até a incorporação da perspectiva histórico-cultural de Vigotsky. “Com Vigotsky perdemos o medo de intervir no



Arquivo da Escola

Foto 9 - Infantil 3, 2001 - Lanche Coletivo



Arquivo da Escola

Foto 10 - Jardim II, Março, 1993 – Passeio na Lagoa do Peri

processo do aluno, tendo legitimado a mediação do adulto no processo de apropriação do conhecimento do aluno, ressaltados o papel da linguagem e do brinquedo, da história do grupo e das interações sociais”. (Relato de uma das coordenadoras, reunião de 10.06.2003).

É importante registrar que atualmente, resultado da reflexão sobre a experiência acumulada, a avaliação na Escola ainda mantém-se sem ter o objetivo de classificar alunos quanto ao desempenho. A Escola Infantil formaliza o processo de avaliação semestralmente, o Ensino Fundamental o faz a cada trimestre através de parecer descritivo. A Escola Infantil a partir de 2003 passou a chamar este documento de “Vivências da criança X no grupo tal”, identificando turma, ano e professora (anteriormente chamava-se de Avaliação da criança tal). A descrição registra a história do grupo e a criança nele, destacando como ela brinca, registra, se expressa, conflitua, interage com a professora e com as outras crianças. Para o trabalho de elaboração das vivências são destinados dias específicos em calendário escolar, nos quais não há aula para as crianças. O segmento de 1ª a 4ª séries realiza a avaliação também por escrito, observando a história do grupo, das formas de interação da criança neste grupo e apresenta como a criança está se apropriando dos conteúdos abordados nos projetos da turma. O mesmo trabalho é realizado pelos professores de 5ª a 8ª séries. Neste segmento cada professor fica responsável por organizar o texto final da avaliação de um determinado número de alunos. Este texto é a síntese dos apontamentos feitos pelos professores sobre cada aluno considerando as áreas de conhecimento e os conteúdos abordados nos Projetos, organizados nas “redes”.

Como já foi esclarecido anteriormente, esta versão do PPP de 2001 foi encaminhada a pais e professores. O objetivo deste encaminhamento está expresso em forma de perguntas ao final do documento: “Por que trouxe minha filha ou filho para uma escola com este projeto pedagógico? Por que trabalho neste projeto? Acredito de fato nele? Comungo com os conteúdos da condição humana que permeiam a aprendizagem?” (Idem: 5).

2.2 OS SUJEITOS ESCOLARES

A Associação congrega pais e professores que se relacionam diretamente com cento e setenta e quatro (174) crianças⁵⁸. Estas crianças são moradoras, na sua grande maioria, do bairro sede da Escola do Riso, e de outros bairros das proximidades, dentre eles Bom Abrigo, Itaguaçu, Capoeiras, Centro, Estreito do município de Florianópolis. Mas há também, alguns moradores das praias do Norte da Ilha como Daniela e Ingleses. E outros dos bairros do município limítrofe de São José como Praia Comprida. A Escola manteve-se ao longo do tempo na mesma sede, sendo que a origem geográfica dos alunos não variou do exposto anteriormente.

As crianças da Escola do Riso são filhos e filhas de funcionários públicos, professores da rede municipal, estadual e federal de ensino, bem como de professores e funcionários da própria escola e professores universitários também da rede privada. Há ainda funcionários de outros órgãos públicos, tais como a Prefeitura, Secretaria de Educação, Secretaria da Segurança Pública, Polícia Federal, Presídio Municipal e outros. Vários destes profissionais atuam junto aos respectivos sindicatos. Há ainda, filhos e filhas de micro-empresários, comerciantes, autônomos e bancários⁵⁹. A renda familiar, estimada a partir das fichas de matrícula e informações da Coordenadora Pedagógica, fica na faixa de 4 a 15 salários mínimos aproximadamente⁶⁰.

A Escola organiza-se em três segmentos: Escola Infantil, 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental⁶¹. Atualmente atende crianças com idade entre 1 ano e meio a 14 anos. Sendo deste total de crianças, 92 meninos e 82 meninas. Neste universo, 2 meninas e 2 meninos são portadores de necessidades especiais.

⁵⁸ Cf. Matrícula 2003.

⁵⁹ Muito bem conceituada entre profissionais dos meios acadêmicos, principalmente nos cursos ligados à educação, atrai pessoas interessadas numa educação diferenciada. Já recebeu filhos de personalidades ilustres na sociedade brasileira, tal como um dos filhos do ex-capitão da Seleção Brasileira de Vôlei, medalhista olímpico que veio residir em Florianópolis; a filha de outro medalhista olímpico da natação, bem como hoje recebe a uma das netas do atual Presidente da República entre outros artistas, escritores, psicólogos, representantes sindicais, etc. reconhecidos socialmente na cidade.

⁶⁰ Salário Mínimo Nacional, Cf. Medida Provisória nº 116, de 01.04.03 (valor de R\$ 240,00).

⁶¹ Dados de 2003. A demarcação exacerbada destes segmentos foi assunto central da Reunião de Avaliação Final do ano de 2003; questionou-se inclusive sobre sua influência na perda da identidade do projeto da Escola.

Cada segmento conta com uma coordenadora pedagógica⁶². Uma delas, sócia-fundadora, já atuou concomitantemente como professora e coordenadora, quando então foi membro de uma Comissão Coletiva de Coordenação que durou um ano e meio. Atualmente atua como coordenadora do segmento de 1ª a 4ª séries, acumulando neste cargo 21 anos de experiência contínua, se computarmos o tempo que atuou como Diretora Pedagógica antes de 1987. Tem curso médio completo e em 2003 ingressou no curso de Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina/UNISUL.

A coordenadora da Escola Infantil, formada em Pedagogia Habilitação Ensino Especial, entrou na Escola em 1989 e atuou como professora por três anos. Assumiu a Coordenação em 1992 estando no cargo há 13 anos⁶³. Durante este período afastou-se quando da gravidez das filhas, assumiu ocasional e concomitantemente a função de professora de turma, quando do afastamento de profissionais por gravidez ou doença. A função de Coordenadora de Pré-escola foi criada em separado do de Séries Iniciais em 1989, atuando anteriormente duas outras pessoas que já saíram da Escola.

O projeto de 5ª a 8ª séries foi implementado em 1999. Foi coordenadora de 1999 a 2003 uma das profissionais da Escola do Riso que já atuara como professora de 3ª e 4ª séries durante os anos anteriores. Em 2003 assumiu a professora de matemática, escolhida para assumir o cargo pelo grupo de professores deste segmento quando da saída da antiga coordenadora.

Quanto à formação dos profissionais que desempenham funções ligadas a Coordenação Pedagógica atualmente, observou o que segue:

⁶² Ver Quadro IV sobre o tempo de atuação das professoras e coordenadoras pedagógicas atuais da Escola do Riso por segmento (em anos), no Anexo II, p. 247.

⁶³ O tempo prolongado no exercício destas funções pelas mesmas pessoas foi motivo dos encaminhamentos decorrentes do movimento desencadeado em 2002-2003 que levou a Diretoria Interina determinar a demissão da Coordenadora da Escola Infantil. No período, muitas falas de associados as definiam como “donas da escola”. Sendo que a Coordenadora de 5ª a 8ª séries que assumira em 2003 sugeriu que houvesse um “rodízio” entre os professores nas funções de Coordenação.

FORMAÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

ANO 2003

SEGMENTO	FORMAÇÃO
COORDENAÇÃO DE 1ª A 4ª SÉRIES	Pedagogia – iniciada em 2003.
COORDENAÇÃO DA ESCOLA INFANTIL	Pedagogia Ensino Especial concluída.
COORDENAÇÃO DE 5ª A 8ª SÉRIES	Licenciatura Matemática concluída.

Fonte: Secretaria da Escola

O corpo docente da Escola, todos sócios da Associação, é composto atualmente por 24 professores. A maior parte com formação universitária concluída, alguns com esta formação em andamento.

É interessante observar que o grupo atual de professores é relativamente “novo” na Escola⁶⁴. A coerência interna de uma equipe de trabalho, imprescindível para assumir e levar adiante um projeto político pedagógico, é alcançada também levando-se em conta a sua duração no tempo enquanto grupo. A alternância de professores no quadro de profissionais de uma escola acarreta descontinuidades e necessidade de contínuas reconstruções; tornando-se um dos principais problemas da escola pública. O mesmo ocorre com a Escola do Riso, onde a saída de professores acaba sendo motivada, principalmente, por questões salariais e pedagógicas.

Atualmente 24 professores atuam em 12 turmas ao todo. Deste total, 6 turmas são de Educação Infantil, denominadas Infantil 1 a Infantil 5 (duas destas turmas são de “Infantil 5”, crianças de 4,5 a 6,5 anos); 5 turmas de 1ª a 4ª séries (duas destas de 2ª Série) e uma turma de 7ª Série, única que funciona no turno matutino⁶⁵. Em forma de aulas especiais junto as turmas da Escola Infantil e 1ª a 4ª séries, previstas em horários semanais, tem-se a parceria de 5 professores, nas disciplinas de inglês, educação física (2 professores), informática e artes. Os professores das turmas de Infantil 1 a 4 contam com auxiliares de sala.

⁶⁴ Conferir quadro do tempo de atuação dos profissionais no QUADRO IV, Anexo I.

⁶⁵ Cf. Matrícula de 2003.

O oferecimento de vagas e a própria composição de turmas variou na trajetória da Escola. A Escola iniciou como pré-escola em 1983. A partir de 1987 foram sendo implantadas ano a ano as turmas de 1ª a 4ª séries. Só no ano de 2000 foi implantado o segmento de 5ª a 8ª séries, sendo que por vezes, há insuficiência de alunos para compor turmas. Consta-se que a procura é maior para as turmas de Infantil 5 e 1ª série e o número de alunos decresce entre a 4ª e 5ª séries. Apenas um grupo de alunos manteve a totalidade da trajetória escolar desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Fundamental na Escola: a turma que se formou na oitava série em 2003. Os anos de 2002 e 2003 foram marcados pela evasão de crianças, evasão esta provocada principalmente pelos conflitos na vida associativa.

TURMAS QUE FUNCIONARAM NA ESCOLA DO RISO PERÍODO DE 2000 A 2004

TURMAS/ ANO	2000	2001	2002	2003	2004	TOTAL
INFANTIL 1	1	1	1	1	1	5
INFANTIL 2	1	1	1	1	1	5
INFANTIL 3	1	1	1	1	1	5
INFANTIL 4	1	1	1	1	1	5
INFANTIL 5	1	1	2 (1 MANHÃ)	1	2	7
1ª	1	1	2	2	1	7
2ª	1	1	1	1	2	6
3ª	1	1	1	1	1	5
4ª	1	1	1	1 (MANHÃ)	1	5
5ª	1	1	1	1		4
6ª		1	1	1		3
7ª			1		1	2
8ª				1		1
TOTAL	10	11	14	13	12	60

FONTE: Secretaria da Escola

OBS.: O decrescente número de turmas no segmento de 5ª a 8ª séries no período e a existência de uma só turma (a 7ª) em 2004, foi contextualizado e problematizado à p. 30, pois envolveu aspectos da vida associativa e as expectativas das crianças quanto a Escola.

Atuam junto às atividades pedagógicas 4 Auxiliares de Sala, ligadas às turmas da chamada Escola Infantil⁶⁶. Há também uma Secretária Pedagógica, há 21 anos na Escola e

⁶⁶ Lembramos que os números referentes aos auxiliares de sala, bem como aos referentes as outras funções de apoio, referem-se aos dados de 2003. A quantidade de auxiliares de sala varia conforme a necessidade e é definida no planejamento de início do ano letivo. Existe a prática instituída de se manter auxiliares de sala fixos apenas nas turmas do Infantil 1 até o Infantil 3, sendo que para as demais turmas da Escola Infantil quando há auxiliares a elas destinados este opera em forma de revezamento em momentos e situações específicas, dependendo do planejamento.

uma Secretária Administrativa, sócia-fundadora da Escola do Riso, que permanece pelo mesmo tempo. A pessoa que atua como Secretária Pedagógica iniciou sua vida profissional na Escola como auxiliar de sala e foi assumindo outras funções até responder pela documentação oficial da Escola quanto à vida escolar de seus alunos, entre outras atribuições. Muita querida por todos e referência para adultos e crianças é dela também a voz que alerta que é o momento do início das atividades escolares. Ao ouvir o seu “sala”, marca registrada do início das tardes, as crianças e professores dirigem-se para as salas de aula, ou encontram-se em local pré-estabelecido para uma roda de leitura ou para dar continuidade a algum projeto.

Nas atividades de apoio técnico-administrativo, tem-se ainda, duas estagiárias que auxiliam na recepção, telefone, arquivo e controle do almoxarifado; um auxiliar de serviços que exerce funções de zeladoria e que atua há 3 anos junto a escola, e 3 auxiliares de serviços gerais que entre outros, são responsáveis pelo recebimento e pré-preparo do lanche e limpeza das salas (uma trabalhando na escola há 13 anos, a outra há 9 e a terceira, há um ano).

A Escola oferece ainda às crianças regularmente matriculadas oficinas de aprendizagem para 1ª a 4ª séries como “recuperação paralela” e também, atividades terceirizadas tais como, aulas de inglês e italiano, escola de circo, coral, capoeira e culinária. Há um estudo em andamento para a implementação de um projeto de atividades recreativas e desportivas para o turno matutino; além da já tradicional “colônia de férias” (aberta a comunidade). Para os pais, fruto da organização dos mesmos em vista de suas necessidades, há um Grupo de trocas acompanhado por uma psicóloga que se reúne semanalmente. Tanto a professora responsável pela colônia de férias e pela oficina de culinária, como os outros profissionais tinham algum vínculo anterior com a Escola, ou como professora de turmas regulares, estagiárias, mães e pais de alunos ou de ex-alunos.

Uma das características das instituições educativas de modo geral é serem compostas por diferentes pessoas (professores, pais, alunos), ao mesmo tempo em que

constitui no tempo diferentes grupos (os grupos de pais das crianças da turma tal, o grupo das crianças da turma tal, etc.) tanto de adultos como de crianças. Alguns adultos permanecem no tempo outros não. Um professor pode ficar ligado à Escola por um ano ou até 21 anos, um pai ficará ligado à Escola enquanto um filho estudar, podendo prolongar este tempo com outro filho mais novo. No caso das crianças o objetivo é que elas permaneçam apenas por um tempo determinado, o da “escolaridade”.

Por este motivo é que a identidade de uma escola não pode estar atrelada a pessoas particulares, ela tem que ter um projeto claro capaz de manter-se no tempo e simultaneamente ir apropriando-se das críticas às práticas desenvolvidas, incorporando, também de maneira criteriosa as contribuições das áreas do conhecimento pertinentes ao seu fazer social e pedagógico.

Como já foi comentado anteriormente, a questão da rotatividade de professores nas escolas de modo geral, e de forma mais acentuada na escola pública, é apontada comumente como um dos aspectos que interferem negativamente na consolidação de um Projeto Político-Pedagógico. Neste sentido, qual seja o da importância da escola ter um projeto político pedagógico claro, coube caracterizar os “sujeitos escolares” do presente estudo de caso.



Foto 13 – Capoeira

Arquivo da Escola



Foto 14 – Artes

Arquivo da Escola



Foto 12 – Circo

Arquivo da Escola



Foto 13 - Oficina de Culinária

Arquivo da Escola

2.2.1 A formação dos professores

A questão da formação inicial dos profissionais ligados às atividades envolvidas com a docência é um dos aspectos que se sobressai na trajetória da Escola do Riso. Logo no início da organização do primeiro grupo de profissionais, a formação específica em magistério ou Pedagogia não era pré-requisito essencial, pois ao lado de uma tendência anti-intelectualista que marcou o movimento cultural da época constatava-se que os cursos de formação de professores tanto o chamado normal ou magistério segundo grau quanto os cursos de pedagogia não trabalhavam com os autores que o grupo elencara como os que traziam as características fundamentais da prática pedagógica que se queria desenvolver. Foram organizados grupos de estudo regulares entre os professores e as pessoas encarregadas da direção e coordenação pedagógica da Escola para conhecer e aprofundar as idéias de Piaget, Roberto Freire e Freinet. Mais tarde, por volta da década de 1990, o mesmo se dá em relação às idéias de Vigotsky; esses grupos de estudo contam por vezes com assessorias de professores da Universidade. Entretanto, estas iniciativas se dão de forma descontínua e sem uma sistematicidade que garanta a sua apropriação pelos sujeitos escolares enquanto projeto político-pedagógico efetivo da Escola. A exigência da formação inicial específica se torna mais premente conforme a escola passa a atender maior número de crianças de 1ª a 4ª série e quando constitui-se o projeto de 5ª a 8ª série.

Ainda assim, os relatos das professoras referendam a importância dos estudos em grupo e das trocas nas reuniões pedagógicas e nos momentos de hora-atividade como valiosos para sua formação em comparação com estudos e trocas oportunizados pelo curso de formação na Universidade. Exemplo disto é o que segue: “Estou fazendo a primeira fase da faculdade! Eu podia não estar lá e continuar só estudando aqui.” [Sofia, Professora, entrevista 13.07.04]. Outra professora que atuou na escola por 4 anos, sendo também mãe de ex-alunos, refere-se sobre as discussões e trocas efetivadas no espaço escolar deste modo:

Isso é riquíssimo na hora-atividade e nas reuniões pedagógicas, além de estar todo mundo crescendo dentro dos temas da educação... Vigotsky eu fui conhecer ali, eu não conheci Vigotsky na faculdade, imagina! Apareceu Vigotsky e então a gente começou, a gente tem este grupo de estudos permanente que é o conjunto das

reuniões pedagógicas, aí é o momento de troca com o grupão, você troca com a coordenadora o que acontece no teu papel de professora com a tua turma, com o grupão você pode trocar sobre a educação mesmo, aí você está estudando.

[Merlinda, ex-professora e mãe de ex-alunos, entrevista 22.09.04]

Por conta das deficiências da formação inicial oferecida aos professores, tendo em vista o projeto que se queria implementar, a Escola enfrentou dificuldades regulares na seleção de professores para atuar nesta proposta de escola que se quer diferenciada, a exemplo da proposta em permanente construção na Escola do Riso. Resulta que a seleção de professores e a formação no próprio local de trabalho como auto-organização dos trabalhadores da educação emergiu como necessidade histórica, um ponto fundamental.

O acompanhamento do trabalho desenvolvido junto às crianças pelos pais, a participação nas reuniões, nas festas, exposição de artes e nas assembléias também acabam tendo valor formativo para os pais e as mães, sempre dependendo do grau do envolvimento de cada um.

A escola sempre deixou muito aberto como funcionava a Associação, mas tem aquela coisa, tem quem busca e tem quem é chamado, tem os dois lados. Muita gente chegava lá e dizia “ah, mas isto aqui é uma associação (em tom de queixa)”. E não é só a escola que tem que fazer este chamado, tem o outro lado que tem que ter vontade de entrar, de participar, de entender o que é. Mas a idéia de que “vou deixar meu filho na escola e pronto”, e não se ligar, acho que hoje está mais forte do que naquela época. Porque naquela época tinha muita confraternização ente os pais, as turmas se confraternizavam muito, os pais participavam de alguns projetos que estavam acontecendo. Então, por exemplo, tinha um tema em alguma turma e os pais a professora propunha que os pais fizessem uma peça de teatro em relação aquilo. E daí, nós, os pais, apresentávamos para as crianças. Imagina o que você pode pensar, você pequeno, teus pais tão ali brincando junto, porque é uma brincadeira, né? As reuniões continuam [...] ótimas, sempre com dinâmicas, sempre com temas assim, sempre as reuniões eram sempre gostosas de se participar, até hoje é assim. Mas a confraternização dos pais é que eu sentia mais. Até por 94.

[Merlinda, ex-professora, entrevista 22.09.2004]

São muitas as dificuldades que as pessoas têm que superar para a construção de uma escola democrática. É necessário superar a ilusão da neutralidade do conhecimento, ter claro a exigência do posicionamento político (não necessariamente político-partidário) e ideológico. Professores pais de alunos, os próprios alunos e funcionários passam por um período conflituoso de reconhecimento do “caldo cultural” em que as práticas cotidianas, sociais, pedagógicas, estéticas etc. se realizam.

Este processo por vezes leva os pais a optarem por trocarem os filhos de escola, ou professores escolherem deixar a escola. A este respeito, quando se chega ao ponto da atuação de uma professora, por exemplo, estar afetando desfavoravelmente um grupo de crianças, a coordenação e o grupo de pares encaminha sua demissão. O argumento muitas vezes repetido é o do “respeito às crianças”

Nós temos dois tempos a avaliar, o tempo nosso de crescimento e o tempo que as nossas crianças podem lidar como nosso crescimento. E a escolha primeira, são elas.

[Deméter, coordenadora pedagógica, reunião do Conselho Pedagógico, 03.12.2003]

O teu tempo de crescer (como professor), não pode interferir na mediação, no tempo de tu proporcionar alguma coisa para as crianças. [...] E acho qualquer uma de nós que está aqui tá crescendo e tem o que andar e o que ser mediada, mas nunca jamais tendo o aluno alguma implicação negativa com isto.

[Sofia, professora, entrevista 13.07.2004]

Os conflitos e dificuldades em se levar adiante uma proposta autogestionária de escola são muitos. Desde as diferentes visões de mundo que co-habitam o imaginário das pessoas que fazem parte da Escola, os diferentes interesses em jogo, o grau de comprometimento ético e social com os ideais libertários implícitos até as dificuldades de gerenciamento e sustentação financeira.

A “formação continuada” oferecida pela Escola é apontada como um dos fatores que favorece a percepção e concepção da criança como possível e necessária no seu próprio processo de formação, bem como contribui significativamente na criação de estratégias para que a participação aconteça de fato, em sala de aula e na escola como um todo. Questionando-se sobre como é a participação das crianças na escola, uma das professoras relatou:

Eu consigo ver um pouco isso quando eu vejo as crianças jogando, discutindo a regra de um jogo, inventando a nova regra de em jogo, inventando como brincar de uma brincadeira no pátio ou como fazer um livro, ou um jogo, ou um campinho... Eu acho que isto aí é um reflexo de como eles estão desenvolvendo a criatividade, a participação, a autonomia, etc.

[Sofia, Professora, entrevista 13.07.2004]

Na opinião dessa professora para que a participação da criança aconteça no dia a dia da escola é necessário que os profissionais participem das reuniões pedagógicas, porque ali são discutidas e planejadas as ações coletivas e as próprias ações em sala de aula. Nestes

momentos as pessoas que atuam junto às crianças interam-se dos princípios do projeto da Escola junto a coordenadora e outros profissionais. Essa professora cita também a importância de participar das hora-atividade, um momento privilegiado para o compartilhar do planejamento com um outro interlocutor, neste caso a coordenadora. Reconhece a autoria do professor como elemento integrante do projeto mesmo da Escola ao exclamar: “A não ser que tu estejas lá sendo um instrumento para o que a Coordenadora manda fazer e tu fazes, aí acabou, aí tu não tens porque trabalhar aqui, né? Mas aqui a Coordenadora não faz isto” [Sofia, Professora, entrevista 13.07.2004].

Olha para mim o projeto não existe se não tiver criança no meio. Tipo assim, escrever um projeto sem estar com as crianças eu acho impossível. Nunca fiz e acho impossível fazer. Para mim um projeto não começa a hora que tu escreveste ele no papel, mas tá lá quando tu sondou, jogou uma coisa aqui, eles pegaram lá, tu jogou outra... Lá, para mim, já começou o projeto. E sem eles para mim é impossível fazer. Eu sinceramente não vejo como. E aí passa pela minha autoria e a deles. Eu, por exemplo, jamais poderia fazer sobre um tema que a mim também não me movesse. Eu acho que eu sou um diferente deles mas um com eles para formar o grupo.

[Sofia, Professora, entrevista 13.07.2004].

2.2.2 Uma tentativa de classificação dos sujeitos escolares quanto à participação: *os fundadores, construtores e simpatizantes*

Os “sujeitos escolares” poderiam ser classificados, no que se refere à trajetória da Escola do Riso na busca por se constituir como uma proposta de prática autogestionária, democrática, participativa, com todos os limites, aspectos contraditórios e “vai-e-vens”, em *fundadores, construtores e simpatizantes*⁶⁷.

Percebe-se que há diferentes graus de identidade quanto à proposta autogestionária de escola, que se expressam por opções ideológicas diversas na apreensão e intervenção da realidade. Essas opções estão diretamente relacionadas à história de vida de cada pessoa e seu posicionamento político frente ao mundo. Caberia a um espaço educativo inspirado nos ideais libertários e progressistas constituir-se em suas práticas como um local onde o

⁶⁷ Classificação feita por esta pesquisadora com o fim de refletir os aspectos mais marcantes da história da Escola e as posturas dos sujeitos envolvidos. Os critérios para a mesma se relacionam com a proximidade com o ideário associativo e autogestionário, bem como nos debates e embates em fazê-los acontecer nas práticas cotidianas.

conflito possibilita a apreensão das contradições da realidade no sentido de superá-las. Só assim poderia estar contribuindo efetivamente na formação da consciência crítica das pessoas que por ali passam para educar e serem educadas (e aqui se entende que tanto crianças como adultos – pais e professores - ensinam e aprendem nas relações que estabelecem).

Assim sendo, é possível identificar os *fundadores* como aquelas pessoas que imbuídas dos ideais libertários de sociedade cunhados nos movimentos de resistência à Ditadura Militar vivida no Brasil a partir do Golpe de 1964, buscavam lutar contra o autoritarismo, seja nas relações profissionais, seja na proposta de educação que se queria para as novas gerações e o fizeram unindo-se na construção de uma proposta diferenciada de escola. Identifico como *fundadores* as doze pessoas que bancaram a transformação da escola privada em associação, umas mais do que outras, e outras (tanto profissionais como pais de crianças) que foram compondo o grupo com forte interesse, e com todos os equívocos, em discutir, propor e manter as idéias de autogestão, solidariedade e liberdade, tanto na forma de administrar a associação quanto no trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças. Deste grupo que denomino *fundadores*, permanecem atuando na Escola quatro pessoas, a ela ligadas profissionalmente. A maioria dos pais que apresentavam estas características era do segmento que saiu da escola com a formatura da turma de 8ª série. Ainda assim, poderiam ser incluídas algumas das pessoas que se dispuseram ao longo do tempo a compor as chapas e participar das eleições e que assumiram a Diretoria da Escola.

Os *construtores* são aqueles que procuram manter os ideais libertários de gestão e de educação, buscando trabalhar efetivamente para a construção de um projeto político com este norte bem evidenciado, tanto teoricamente como no cotidiano das práticas educativas e associativas. Compõem este grupo os professores e outros profissionais da Escola e também os pais, em graus diferenciados, que se propõem a perguntar, discutir, explicitar as incoerências entre discurso e prática. De modo algum são a totalidade de professores contratados, ou funcionários, ou pais associados.

Os *simpatizantes* são aqueles que estão na Escola por simpatia a algo que os tocou, não necessariamente a proposta autogestionária de Escola. Parece-nos que compõem este grupo a maioria das pessoas que estão na Escola, e que, seja por comodismo, falta de interesse, alienação utilizam este espaço, seja recebendo salários, seja pagando pela educação dada aos filhos – não se comprometendo com a vida associativa e com os ideais libertários. Para estes, ela não se diferencia de outras escolas privadas existentes.

E as crianças onde entrariam?

As crianças estão presentes neste contexto de modo ativo contribuem significativamente *como sujeitos escolares que são* no repensar da organização dos tempos e espaços, no planejamento institucional e pedagógico, no modo de ser escola. Ainda que, muitas vezes, sejam vistas como “bagunceiras”, por suas perguntas “desestabilizadoras” a respeito de certas práticas estabelecidas, pela expressão inquieta de suas necessidades, ocasionalmente entendidas como “fora de hora ou pura teimosia”. Nesse sentido, fora da perspectiva linear cronológica e sempre atuante, *as crianças são fundadoras e construtoras*. O desafio da efetivação de uma proposta autogestionária é que as crianças não se satisfaçam nunca, pela formação que tiveram e pela prática educativa da qual participaram ativamente, em serem apenas *simpatizantes*.

A liberdade exige bem mais que simpatia. Exige a vida toda e vida por inteiro. A solidariedade é bem mais do que sorrir simpaticamente ao fazer uma boa ação, é lutar para modificar as estruturas injustas de opressão, que permite a exploração de muitos por uns poucos. Uma sociedade mais igualitária e que promova o humano, que respeite e dê condições de vida para todos, e não apenas sobrevivência, exige bem mais que simpatia, exige clareza de propósito, relações horizontais baseadas no respeito à dignidade humana, exige instrução, exige aprofundamento, trabalho engajado de grupo que quer crescer, enfim, exige educação e autogestão.

Neste sentido, no próximo capítulo procurou-se caracterizar a participação dos associados, dos pais, dos profissionais que compõem a equipe docente e dos demais trabalhadores da Escola, explicitando as instâncias de participação na vida associativa e no cotidiano escolar. Buscou-se também demonstrar as formas de participação da criança mediada pela ação pedagógica, destacando-se as práticas educativas já instituídas da brincadeira e da roda, e as assembléias de crianças a partir da entrada do PIAP na Escola.

CAPÍTULO 3

CARACTERIZANDO A PARTICIPAÇÃO

3.1 A CONDIÇÃO DE ASSOCIADO

As formas de participação dos pais como “sujeitos escolares” na Escola do Riso se subscrevem como **sócios da associação**, condição inerente à matrícula do filho na Escola pelo pagamento de mensalidades. Como associado, pode participar ou chamar Assembléias, compor a Diretoria, o Conselho de Pais, a Representação de turma ou ainda integrar as Comissões que de tempos em tempos se formam. Além destas instâncias há as reuniões periódicas com os professores das turmas ou as gerais com o segmento da Escola Infantil, de 1^a a 4^a série e de 5^a a 8^a série do Ensino .

A condição de associado e a estrutura da Associação estão definidas em texto estatutário, elaborado com a participação dos sócios ao longo do processo histórico destas duas décadas.

3.1.1 O Estatuto: as categorias de sócios e a participação de pais e professores na Associação

A Escola teve dois textos que definiram estatutariamente a vida associativa nestes 21 anos. O da fundação (1987) e outro(1997) resultante das práticas estabelecidas, dos embates entre pais e professores e das críticas apontadas ao primeiro texto. Cabe aqui explicitar as categorias de sócios por suas implicações para se pensar a construção de uma escola democrática inspirada nos princípios autogestionários.

No Estatuto de 1987 eram considerados sócios ordinários os fundadores (inicialmente, as 12 ex-professores e as 2 ex-proprietárias da Escola privada originária) que tomaram parte nas reuniões preparatórias (ocorridas ao longo do ano de 1986) e assinaram a Ata de fundação e os admitidos posteriormente, a título de substituição ou admissão pela ampliação das atividades da Escola. Esta categoria de sócios era quem administrava

efetivamente a Escola. Sócios beneméritos eram aqueles que, por serviços de alta relevância, assim fossem considerados em assembleia geral. Sócios contribuintes (pais de alunos da Escola) são as pessoas físicas ou jurídicas, admitidas na forma estatutária, após a fundação. Este Estatuto prevaleceu por dez anos (1987 a 1997) mantendo essa diferenciação entre a forma de participação de pais e professores em categorias diferenciadas de sócios. Destes dez anos, os dois primeiros anos tiveram a Diretoria composta apenas por professores, de 1989 a 1996. Após este período, houve alterações nos encaminhamentos e os pais passaram a compor a diretoria ocupando os cargos da presidência e vice-presidência entre outros, e em 1997 após formação de comissões de estudo do Estatuto, muitas discussões em inúmeras assembleias, a Diretoria passou a ser composta apenas por pais (período que corresponde aos últimos sete anos).

De 1987 a 1996 a Diretoria era composta pelo Presidente, Vice-Presidente, Diretor Pedagógico, Primeiro e Segundo Secretário, Primeiro e Segundo Tesoureiro, eleitos por voto direto dos sócios ordinários (os pais, portanto não votavam), para um mandato de dois anos, sem gratificação ou remuneração pelo exercício do cargo. O membro da Diretoria poderia ser demitido através de votação da Diretoria, caso não correspondesse às obrigações e deveres de sua função.

Dentre as obrigações da Diretoria, encontrava-se “administrar a Associação e zelar pelos seus bens e interesses, promovendo o seu engrandecimento; resolver sobre admissão, readmissão, demissão e licença de associados; elaborar o orçamento anual da associação, estimando a receita e fixando as despesas, realizar as promoções e prestar contas ao Conselho Fiscal mensalmente” (Livro de Atas, período 1997 a 1990).

O novo Estatuto é aprovado em 29.04.1997, sendo seu texto válido até hoje. Alterou-se a composição das categorias de sócios. Os sócios fundadores são os que assinaram a Ata de fundação. Os Ordinários são todas as demais pessoas físicas admitidas, após a fundação, na forma estatutária. E os beneméritos, são as pessoas físicas ou jurídicas que tendo prestado serviços relevantes para a Escola do Riso sejam assim consideradas nos termos estatutários. Não há mais a distinção de categorias para professores e pais, em

sócios ordinários e contribuintes, respectivamente. Entretanto, chama a atenção a principal alteração: a restrição é feita aos sócios que são também empregados da Escola do Riso, sendo-lhe vetado o voto em matérias de interesse dos empregados (por exemplo, questões salariais, concessão de bolsas, etc.) e a possibilidade de compor chapa para concorrer aos cargos da Diretoria da Associação que passa a ser restrita aos pais.

Os órgãos diretivos são redimensionados. A Assembléia Geral permaneceu como órgão supremo. Os outros órgãos são o Colegiado Especial, o Conselho de Pais e o Conselho Pedagógico. O Colegiado Especial se reúne em casos específicos, e é formado pela junção do Conselho de Pais e do Conselho Pedagógico, que são órgãos deliberativos e consultivos. O primeiro é formado pelos pais representantes de turma, membros da Diretoria e dois membros indicados do corpo docente e tem função de fiscalização também. O segundo atua em ‘matéria pedagógica’, é composto por um terço dos professores da Escola. Mantém-se a figura do Diretor Pedagógico.

A Diretoria da Escola do Riso é formada exclusivamente por pais indicados através de pleito eleitoral. É composta pelo Presidente, Vice-Presidente, Primeiro e Segundo Secretário, Primeiro e Segundo Tesoureiro. Está prevista a possibilidade de ser designado pela Diretoria um Administrador. A estrutura conta ainda com uma secretária da Associação e as coordenações de cada segmento.

Dois fatos chamam a atenção na organização da associação durante este período se pensarmos nos elementos inerentes ao conceito de autogestão: pais e professores estavam em categorias de sócios diferenciadas e com direitos e deveres diferentes. Do modo explicitado no Estatuto, os pais associados não faziam mais do que os pais das escolas privadas: pagavam as mensalidades. Parece que apenas se mudou o nome de “comprador” de um serviço que a escola oferece para “sócio contribuinte”. Isto fica ainda mais evidente quando se analisa a função dos sócios ordinários, apenas professores até 1997: nas reuniões e assembléias específicas da categoria de sócios ordinários propunham encaminhamentos e tomavam decisões acerca da vida da Escola e nas Assembléias de todas as categorias, comunicavam estas decisões (Cf. Atas as Reuniões do Período). Apesar de ter sido aberta

uma proposta para a participação dos pais como sócios ordinários ao longo do ano de 1986, não aconteceram adesões por parte dos pais. A forma final do Estatuto parece ter sido reflexo das dificuldades e conflitos em se assumir uma proposta diferenciada de organização. Misto de medo do novo de uma parte e ousadia idealista de outro. Esta divisão parece indicar que a participação não se dá via determinação estatutária assim como os direitos inerentes a uma vida numa democracia não são garantidos pela existência de uma lei.

Parece interessante detalhar como se deu na trajetória histórica a participação política dos pais ao comporem isoladamente ou em parceria com os professores as *chapas eletivas para a diretoria da associação* pelo período de dois anos.

COMPOSIÇÃO DAS DIRETORIAS DA ASSOCIAÇÃO DA ESCOLA DO RISO QUANTO A PARTICIPAÇÃO DE PAIS E PROFESSORES
PERÍODO: 1986-2004

COMPOSIÇÃO/ BIÊNIO	SÓ DE PROFESSORES	PAIS E PROFESSORES	SÓ DE PAIS
1986-1987	X		
1988-1989		X	
1990-1991		X	
1992-1993		X	
1994-1995		X	
1995-1996		X	
1996-1997	Pheonix*		X
1998-1999			X
2000-2001			X
2001-2002			X
2003-2004			X
TOTAL	2	5	5

FONTE: Livros de Atas da Associação.

OBS.: A Diretoria denominada Pheonix foi substituída no mesmo ano de sua assunção por uma diretoria só de pais.

3.1.2 A criança e a vida associativa

E a criança? Como “categorizá-la”? Questão bastante ampla para se pretender que um Estatuto de Associação pudesse contemplar, mesmo se o texto chegasse a considerar a criança em seu quadro de sócios. Como já foi apontado anteriormente, a criança não está contemplada diretamente na vida associativa, os adultos sócios são os responsáveis por elas

e também os responsáveis pelas decisões a respeito dos aspectos da vida associativa da Escola do Riso.

3.1.3 A “formação para a participação”

A preocupação com as formas de participar foi tema corrente nas discussões e práticas da vida associativa. Destaca-se a seguir as formas de participação assumidas ao longo da trajetória da Escola.

A participação como *presença* as assembleias foi tema de assembleias, como exemplifica o excerto abaixo:

Foi lançada a idéia de que fosse encaminhada uma circular a cada pai como resumo dos assuntos tratados na assembleia. A *proposta não foi aceita pelos presentes* por não acharem justo enviar o resumo da assembleia aos que não compareceram, pois na Associação, deve haver a “participação de todos”.

(Assembleia de 27.03.1987, Livro de Atas I, p.13-14, grifo meu).

A participação através da formação de *comissões* foi prática corrente, instituída no primeiro ano da Associação como demonstra o trecho da ata da assembleia abaixo, passou de “comissão de pais” a comissões para atender necessidades específicas. Ainda hoje as comissões acontecem efetivamente para desempenhar tarefas junto a Diretoria da Associação.

[Uma] associada [...] dirigiu-se aos associados questionando o crescimento da associação em termos de “participação dos membros”[...]. [Outra] associada sugeriu a criação [...] da comissão de pais. [...] ficou estabelecido que a Comissão de Pais seria formada por um pai de cada turma⁶⁸. Este seria eleito em *reunião de faixa* como coordenador de turma. [Outra] associada sugeriu que se abrissem inscrições para membros efetivos e colaboradores das Comissões. Surgiram duas propostas: 1) todos os pais seriam obrigados a colaborar com uma comissão; 2) não seria obrigatória a colaboração e a inscrição seria via formulário entregue a todos os pais. [...] venceu a segunda proposta. [...] Foi formada uma nova comissão que seria responsável [por um] jornal [para divulgação do trabalho das comissões].

(Assembleia de 24.06.87, Livro de Atas I, p. 16v.,17 e 17 v., grifo meu).

Outra forma de participação muito utilizada foi o *mutirão*. Apareceu como forma de garantir a “participação efetiva de todos”.

⁶⁸ Esta iniciativa da Comissão de Pais fundamentou a reformulação do Estatuto em 1996 quando foi criado um órgão deliberativo, consultivo e fiscal da Associação em assuntos administrativos, o ‘Conselho de Pais’. Este Conselho de Pais foi instaurado como prática associativa apenas no final de 2002, início de 2003.

Uma sugestão dada à Comissão de Melhoramentos foi de que as realizações sejam organizadas na forma de mutirões, com uma “participação efetiva de todos os associados”.

(Assembléia de 03.05.88, Livro de Atas I, p. 27, grifo meu).

Estas e outras formas de participação enquanto práticas vão compondo uma certa cultura de participação. Entretanto, a entrada e saída de novos grupos de crianças e de pais, características da vida escolar, cria a necessidade de se pensar uma formação para a participação. Esta formação se deu pela explicação dos dispositivos de participação da Escola e da retomada do chamamento a assumir cargos, projetos e espaços.

[Associada] pede a palavra para convidar os novos associados a “participarem das Comissões”. [Outras duas associadas] discorrem sobre as comissões, seus objetivos e suas realizações. Alguns dos associados presentes [em número de 13] manifestam seu interesse em participar.

(Assembléia de 6.12.1988, Livro de Atas I, p. 28 v.).

A organização e execução de *festas*, marcadamente a festa junina e a da primavera, foi sempre uma das formas de participar que movimentou e motivou o maior número de associados, tanto pelos resultados concretos em termos de arrecadamento de verbas como pela oportunidade de convívio interpessoal.

A comissão de cultura, através de sua coordenadora [...] convidou os presentes a “participarem da divulgação e organização da Festa da Primavera”. O associado [...] fez a prestação de contas da última festa Junina. [...] Verba esta que será aplicada na Poupança.

(Assembléia Geral de Todas as Categorias, 5.07.1989, Livro de Atas I, p. 36 v.).

A participação foi alvo de reflexões e avaliações em vários momentos, tanto através de instrumentos mais formais tais como questionários e nas assembleias. Uma das muitas assembleias foi específica sobre a vida associativa, já preparando para as eleições próximas, teve por pauta esclarecimentos, avaliação e encaminhamento de assuntos de interesse da Escola do Riso. Sobre isto a ata da mesma registra que:

Foi discutida a participação dos professores na vida associativa quanto ao envolvimento com os eventos realizados e sua divulgação. Sugeriu-se que seja feito um maior esclarecimento na ocasião em que as pessoas são contratadas; b) sobre o trabalho das comissões detectou-se a inatividade de quase todas e como solução foi apresentada a proposta de que seja feita uma assembleia de sócios ordinários, com a participação dos coordenadores de todas as comissões [...] g) constatou-se que o papel originalmente proposto às coordenadoras de turma foi desvirtuado, a título de encaminhamento foi sugerida uma reunião das referidas coordenadoras com a diretoria para rediscutir este papel.⁶⁹

⁶⁹ A expressão “coordenadoras de turma” refere-se à uma modalidade de participação criada à época para pais e mães que atuavam como representantes de turma e formavam a Comissão de Pais.

(Assembléia Geral de Todas as Categorias, 29.08.1990, Livro de Atas I, p. 47).

3.2 A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

Dentro deste contexto apresenta-se de modo sintético as situações de participação dos pais na Escola.

3.2.1 O Conselho de Pais

Este Conselho previsto estatutariamente desde 1987 só se organizou formalmente em 2002. Sua formação deu-se a partir dos pais representantes de turma, não tendo ainda elaborado o seu regimento interno (exigência estatutária). Conselho de Pais observa um cronograma de reuniões e se reúne também quando há algum assunto da sua alçada a discutir.

3.2.2 Os pais representantes de turma

Os pais reunidos por turma (pode haver 2 turmas de uma determinada série) elegem entre os pares um representante e um suplente como representantes de turma. Realizada ao longo dos anos, é prática comum em escolas, os pais entrevistados relataram gostar muito de participar desta forma pois acreditam que esta modalidade colabora para aproximar as famílias e ajuda na organização pedagógica da Escola. Entre as atribuições dos pais representantes de turma está representar a turma em seus interesses junto a escola como um todo e colaborar na organização das festas, passeios, atividades ligadas aos projetos das turmas, lanche coletivo, entre outros.

Somente a partir de 2002 passou a ser atribuição destes pais, também, compor o Conselho de Pais.

3.2.3 O “Grupo de Pais”

Os pais se organizam também em função de interesses próprios que não os diretamente envolvidos com as atividades próprias da Escola. Desde 2001 há um grupo de pais que conta com a orientação de uma psicóloga para discutir temas voltados as necessidades das pessoas que compõem o grupo, tais como questões familiares e educação das crianças.

Há instâncias de participação informais onde muito das práticas se “tecem”, na porta da sala com a professora, no início e no final do período das aulas onde pais, crianças, professores interagem no pátio da Escola, nos churrascos de final de semana, nos passeios de estudo das crianças que incluem os pais, entre outros.

3.2.4 Os pais e as atividades pedagógicas

Outras modalidades são as atividades ligadas ao projeto de trabalho desenvolvido pela turma que inclui a participação dos pais em passeios, construções, pinturas, pesquisas, etc. Há também as viagens de estudo das turmas de 4^a e 8^a séries que sempre contam com a contribuição dos Pais.

3.2.5 As festas

Há também as festas anuais da Escola em que os pais ajudam na organização e execução como a Festa Junina, a Festa da Primavera e a Festa de final de ano. Recentemente esta participação foi muito observada na organização da Festa dos 20 anos da Escola. A Festa Junina junto com a Festa da Primavera é uma das festas tradicionais da Escola. Citadas como motivo de integração, momento de mobilização e participação de todos, crianças, pais, professores e funcionários. As barracas de comidas e de jogos, as músicas e as brincadeiras, são planejadas e organizadas em grupo, entre as crianças com os seus professores, os professores e a coordenação no Conselho Pedagógico e entre os pais nas reuniões de turma com os professores e entre eles no Conselho de Pais. Geralmente quem faz o elo de ligação entre estas instâncias são as coordenadoras pedagógicas que participam dos dois Conselhos (o de Pais e o Pedagógico) e atuam no dia a dia na viabilização das propostas no coletivo junto com as professoras das turmas

3.3 A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES, COORDENADORAS PEDAGÓGICAS, AUXILIARES DE SALA E SECRETÁRIA PEDAGÓGICA

O grupo constituído por estes profissionais são os que estão diretamente envolvidos às atividades de docência e, de modo geral, quanto ao trabalho desenvolvido junto as crianças seguem a mesma orientação. São também, necessariamente, sócios da Associação.

3.3.1 O Conselho Pedagógico

Tal Conselho, tal qual o Conselho de Pais, previsto estatutariamente desde 1987 só se organizou formalmente em 2002. A primeira formação oficial deu-se em outubro de 2002 a partir da iniciativa do grupo de pais que assumiu interinamente em 2002 a gestão da associação, como já foi referendado anteriormente. Assim como o Conselho de Pais, ainda não tem elaborado o seu regimento interno (exigência estatutária). O Conselho Pedagógico observa um cronograma de reuniões e se reúne também quando há algum assunto da sua alçada a discutir.

A definição estatutária quanto a composição do Conselho ser de um terço do corpo docente foi alvo de discussões nas reuniões dos professores, coordenadores e auxiliares e definiu-se que “o Conselho Pedagógico é o conjunto de todos os professores da Escola” (Comunicação Interna do Conselho Pedagógico de out./2002), concebendo-se como não necessária a representatividade por segmentos e garantir a modalidade direta de atuação. Assim sendo, para as reuniões do Conselho também chamadas “reuniões de grupo”, são convocados todos os 24 professores, as 3 coordenadoras, a secretária pedagógica e as 4 auxiliares de sala (pessoal diretamente envolvido com o fazer pedagógico).

A luta para a sua legitimação no contexto da Escola tem se expressado na definição e observância de um calendário de reuniões mensais, as quais necessariamente passaram a fazer parte do calendário de reuniões da Escola, a definição de temáticas a serem abordadas em função das necessidades que a realidade vai colocando. Neste sentido, o conflito do final de 2002 e 2003 que culminou com a proposta de demissão de uma das coordenadoras,

encaminhou os assuntos a serem discutidos no Conselho Pedagógico: resgate da trajetória histórica da Escola para a formação de uma identidade mínima do grupo e discussão do Projeto Político Pedagógico com vistas a sua reformulação.

Com a entrada do PIAP em 2003, e mesmo antes, com a volta de uma das professoras do Mestrado, ganharam maior sistematização as discussões ali realizadas, sendo que o calendário se firmou, o grupo assumiu a importância do registro dos assuntos tratados em atas, organizando rodízio entre os presentes para a sua feitura. Com isto, as reuniões passaram a ter caráter de encaminhamento de propostas para a organização da Escola (proposta de rodízio entre as professoras na coordenação), estabelecimento de metas comuns a serem atingidas pelo grupo com o planejamento de atividades coletivas (exemplo disto foi o planejamento da semana da criança orientado pelo PIAP), encaminhamentos de leitura de textos.

ASSUNTOS DAS REUNIÕES DO CONSELHO PEDAGÓGICO

PERÍODO 2002 A 2004

ANO	ASSUNTO
2002	Estudo do Estatuto da Associação Atribuições do Conselho Pedagógico Composição do Conselho Pedagógico Projeto de 5ª à 8ª série
2003	Histórico da Escola Estudo e discussão do PPP da Escola Infância Adolescência Projeto de 5ª à 8ª série
2004	Identidade da Escola Conceito de Participação Participação infantil Coordenação Pedagógica

FONTE: Caderno de campo/2003-2004 desta pesquisadora e Pasta de Atas da reunião instituída em 2004.

3.3.2 As reuniões pedagógicas

Outra instância de participação são as reuniões pedagógicas que ocorrem semanalmente por segmento. Nestas reuniões os professores, auxiliares e secretária pedagógica reúnem-se com a Coordenadora pedagógica do seu segmento. Pode-se afirmar que o calendário e o cronograma de atividades é elaborado e construído coletivamente, com

interferências de “práticas instituídas”, referendadas por falas do tipo “nossa experiência nesta escola levou-nos a criar esta modalidade de atuação” (Cf. Caderno de Campo desta pesquisadora/2003-2004, fev.2003) para justificar por exemplo o não prosseguimento por 2 anos seguidos de uma professora com o mesmo grupo de alunos ou a não contratação de auxiliares de sala para a turma de Infantil 4, entre outras.

Além do calendário escolar e do cronograma de atividades das reuniões pedagógicas que prevê temas para aprofundamento teórico em momentos de estudo, nestes encontros são discutidos e apresentados os projetos de trabalho de cada turma, as atividades conjuntas, as festas e outros assuntos referentes ao dia a dia da Escola, como necessidades de material didático-pedagógico e livros de literatura infantil, troca de bibliografia referente às questões da educação, divulgação de cursos de atualização, informações sobre a vida associativa, entre outros.

Com a entrada do PIAP na escola aconteceram reuniões com as professoras das escolas envolvidas no referido Projeto.

3.3.3 As “horas-atividade”

Semanalmente, cada professora de turma tem um momento definido em calendário prévio com a Coordenadora para planejamento e discussão do andamento do projeto da turma e acompanhamento da vida escolar das crianças individualmente e como grupo. Este momento é chamado “hora-atividade”. São aproximadamente 50 minutos semanais onde é realizada a reflexão sobre o fazer pedagógico cotidiano, revistos os objetivos, propostos instrumentos de avaliação qualitativos do trabalho. Este momento é embasado pelo registro diário da professora que é disponibilizado com antecedência para a Coordenadora Pedagógica tomar conhecimento não só das atividades desenvolvidas, mas como as crianças e a própria professora estão se apropriando dos conteúdos ali evidenciados. Sobre o processo que leva até o momento da hora-atividade testemunha uma professora:

Dá trabalho. Porque na verdade você está com as crianças num turno, mas trabalha o dia inteiro. Então você fica em casa, você faz o teu registro, mas ali é que o tal,

you are writing what you did, at the moment when you are remembering, you study your day, you are also doing an evaluation and you know that someone above you will read this and will charge you for it. So the records for me are about what happened for more work that I do. And in my free time, my God, people need, first for the exchanges and then for the doubts, they need even, it is a feeling of lack or when I didn't have a meeting. [...] you need someone for... You are sure many times of your path, of how you are going... "No, I am going well, my project is going on here, it is all running for the better". But you need a look from outside to tell you when you are sure, sometimes you think that you are doing a legal job... It is not that you are not doing a legal job, but suddenly you get out of that which you planned, it happens many times, and you need someone from outside. It is the role of the observer, to be there to charge you, to question you, to question the time in that, to have an attitude that you did not have... I myself had many things... I thought that everything was going well and it wasn't. Here came the Coordinator, "you thought that you did it?" Well, my dear! Sometimes you need, this is very rich in the activities and in the pedagogical meetings besides being in the world growing in the themes of education... Vigotsky I went to know there, I didn't know Vigotsky at the faculty, imagine! Vigotsky appeared and then people started, people have this group of permanent studies that is the set of pedagogical meetings, here is the moment of exchange with the group, you exchange with the coordinator what happens in your role of teacher with your class, with the group you can exchange about education even, here you are studying.

[Berlinda, ex-professora, entrevista de 22.09.2004]

The classroom assistants work together with the classes of the Infant School and also make the records and have moments of exchange with the coordination.

3.3.4 As “reuniões de faixa”

The meetings provided bi-monthly in the school calendar of the teacher of the class with the parents of the children are called “meetings of bands” in an allusion to the band theory. This denomination is “inheritance” of practices marked by the vision of the child as a being in development in which the weight of age, or band theory, was determinant in the way of conceiving and developing the educational work in the school. The “meetings of bands” gathered the parents and the teachers of the classes of, for example, the first series of the School to discuss the issues of the class from the perspective of the characteristics of the band theory. Over time these contents were being modified although the denomination has remained due to “force of habit”, which without the due criticism is still recurrent in the speech of some people of the School.

As reuniões entre pais e professoras, em geral as auxiliares de sala também acompanham estas reuniões, têm por objetivo levar ao conhecimento dos pais o andamento da turma, quanto ao projeto, aprendizagens, desafios a serem vencidos como grupo, organizar passeios de estudo, discutir temas de interesse para qualificar as trocas entre adultos e crianças. Nestas reuniões não são avaliadas as crianças em termos de méritos ou notas, nem mesmo são utilizados estes momentos para a entrega dos pareceres descritivos das crianças (que na Escola Infantil a partir de 2002 chama-se “Vivências da criança tal no Infantil x”, inspirado no texto “O significado da infância”, de Miguel Arroyo).

3.3.5 Vida associativa

O professor, as coordenadoras, a auxiliar de sala e a secretária pedagógica são também sócios da Associação e como tal participam nas assembléias, comissões e festas promovidas pela entidade. Entretanto, como já explicitado anteriormente, apesar de votarem nas eleições das chapas que concorrem a Diretoria da Associação, não podem compor ou ocupar nenhum cargo na Diretoria e não têm o direito a voto em questões que versem sobre salários e bolsas de estudo, pois estariam advogando em causa própria. Aqueles que são também pais de crianças tem as mesmas restrições.

3.3.6 As festas

As pessoas que desenvolvem atividades propriamente de docência, têm um importante papel ao levarem adiante as propostas associativas dentro das atividades da Escola. Estas pessoas colaboram no planejamento e na execução das propostas junto aos alunos especialmente e à comunidade escolar como um todo. Isto pode ser observado nas principais festas da Escola do Riso, a Festa Junina e a Festa da Primavera, bem como na organização da Mostra de Trabalhos em julho ou no Brechó para arrecadação de fundos e outras atividades que são planejadas conforme as necessidades que se apresentam.

3.3.7 A ação pedagógica, as múltiplas linguagens e a “cara da Escola”

A ação pedagógica de todas os professores está orientada para o incentivo e desenvolvimento das múltiplas linguagens, o que de certo modo mostra a ‘cara da escola’. Assim sendo, esta orientação é um dos condicionantes da participação dos professores, uma vez que além das crianças também eles precisam reconhecerem-se como autores de sua prática pedagógica.

Resultado da clareza dos adultos quanto a importância de estimular o livre pensamento das crianças e a diversidade de formas de expressão observa-se um investimento muito grande na educação estética em todos os níveis de ensino. As produções das crianças e adultos podem ser vistas em várias paredes e recantos da Escola, chegando até a decoração da recepção e banheiro. Geralmente desenvolvidas dentro dos projetos de turma com a parceria da professora de artes, os artefatos, concepções e instalações ganham vida através da imaginação e do trabalho das crianças e vão dando cara aos espaços. Por causa disto, o aspecto da Escola está em constante desfazer para fazer de novo.

A importância das diversas linguagens no processo educativo parece ter sido resultado de um processo de construção interna da Escola. Inicialmente, as professoras das turmas estimulavam a criatividade das crianças em suas formas de expressão em ações isoladas de sala de aula, mas em determinado momento sentiram necessidade da presença de um profissional da área de Artes em oficina específica, para se definir, num terceiro momento, pela prática atual, ou seja pela atuação em parceria. A professora da turma e profissional especializado da área de artes atuam dentro do horário de aula e de acordo com a temática do projeto da turma em andamento. É importante ressaltar que este estímulo a expressão da criança encontra-se presente nos projetos de trabalho, sendo que a exploração das diversas linguagens estéticas e ocupação dos espaços com as produções das crianças não se limita a “aulas de artes” ou ter ou não a presença da professora de artes. Tanto que isto se dá das turmas de infantil até oitava série independentemente do fato da professora de artes ter sua atuação mais ligada às turmas do Ensino Fundamental. Deste modo, pode-se indicar ainda que preliminarmente que Arte, Educação e Participação são altamente permeáveis umas às outras, uma favorecendo o desenvolvimento da outra.

É esta modalidade que permanece até hoje e vem contribuindo para a definição da “cara” da Escola. Os projetos desenvolvidos geram muitos “produtos” coletivos, tais como brinquedos para o parque, murais, cavernas, jangadas que ficam no pátio e são utilizados por todas as crianças. Interessante o intercâmbio que se estabelece entre as crianças das diferentes turmas ao longo do desenvolvimento dos projetos. Do início da construção até ficar pronta uma instalação ou brinquedo, o processo todo pode ser observado por todos. Muitos fazem perguntas, trocam informações, dão opiniões, querem ajudar e ajudam. Há muitas trocas, os pais participam, os irmãos das outras turmas servem de informantes para os colegas, etc.

O “fazer criativo” das crianças envolvidas nos projetos de cada grupo, sob a orientação da professora da turma e de artes vão intervindo na configuração do espaço, criam possibilidades de brincadeiras como o foguete, a jangada, o canteiro do Espantalho, a casinha de caixinhas de leite ou embelezando as salas e as paredes dos locais de uso coletivo e pontos estratégicos da Escola. Neste “fazer” o uso de matérias recicláveis e de baixo custo é freqüente e pedagogicamente concebido. Garrafa plástica ou argila são exemplos de materiais utilizados nestes processos de criação.

A ênfase na dimensão estética chama a atenção no fazer pedagógico da Escola do Riso. A este respeito a matéria do Informativo intitulada “O desenho é linguagem”, uma resenha de uma parte de um livro de Ana Angélica Albano Moreira, se mostra instigante. Versa sobre o desenho das crianças, salientando a importância de ouvi-las e saber falar-lhes. A matéria vem ilustrada por desenho de uma criança da primeira série, intitulado “O ET com chifre”, inspirado em Joan Miró. O desenho é visto como uma outra linguagem da criança e o local onde ela brinca pelos vestígios que deixa, segundo o texto, traz um pouco da história da criança:

Entrar no quarto da criança, terminada a brincadeira, mas aonde ainda estão os seus vestígios, é entrar em contato com um recorte da história daquela criança. É a possibilidade de conhecer aquela criança através de uma outra linguagem: o desenho do seu espaço lúdico.

(Informativo da Escola, 1999).

A matéria traz ainda a citação de uma criança de oito anos: “Desenhar é bom para tirar as idéias da cabeça. Porque sempre que a gente tem uma idéia, a gente quer ter ela, brincar com ela, aí a gente desenha ela.” Cita ainda, Daniel Widlocher em “A interpretação do desenho Infantil”:

Para melhor conhecer a criança é preciso saber ouvi-la e saber falar-lhe. [...] para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: o brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve a sua história.

(Informativo da Escola, 1999).

O texto finaliza afirmando que a garantia e o respeito ao espaço do desenho da criança pode ser também espaço da educação do educador.

Não apenas no que se refere ao desenho, esta postura do professor frente à criança – de ouvir e saber falar-lhes - é tema das discussões em reuniões pedagógicas e foco da avaliação das coordenadoras pedagógicas sobre a postura dos profissionais.

Uma expressão usada pelos professores, principalmente da Escola Infantil, que chamou atenção nas reuniões de formação foi “escuta sensível das crianças”. A expressão é usada com um sentido construído no grupo a partir das reflexões que aconteceram nos encontros com uma assessora da área de Música que dá orientação para as professoras da Escola Infantil trabalharem com as crianças a musicalidade. Tanto professores como auxiliares ao usar a expressão “escutar a criança” referem-se ao ato de ouvir e dar atenção ao que a criança está comunicando, procurando compreendê-la em seus sentimentos e opiniões, buscando junto com ela verificar a possibilidade de contemplá-los no grupo. Afasta-se do “ouvir por ouvir”, onde cria-se a possibilidade da criança falar mas não se leva em conta os conteúdos de vida que ela traz nestas falas. Esta *escuta sensível* expressa-se na atitude corporal dos professores: abaixar-se para falar com a criança, olhando-a na altura de seus olhos, o toque corporal acolhendo-a e também dando o limite, o sentar lado a lado em roda ou para brincar no pátio. Esta *escuta sensível*, de corpo inteiro, que se almeja vai conformando determinado modo de olhar a criança, não um olhar sobre ela. Levar em consideração a criança concreta, com a qual se interage a partir das condições concretas de vida é muito mais exigente do que olhá-la buscando determinadas características pré-

definidas quanto a seu desenvolvimento cognitivo ou de habilidade sensório-motora dadas pela sua idade. Nesta altura, cabe apontar que estes indícios como superadores da visão de criança do início da Escola decorrente da interpretação das idéias de Piaget, principalmente a aplicação da teoria dos estágios de desenvolvimento.

3.4 A PARTICIPAÇÃO DOS DEMAIS TRABALHADORES DA ESCOLA⁷⁰

A participação das pessoas que desenvolvem atividades de limpeza e zeladoria, bem como junto a cozinha na preparação do lanche coletivo e mesmo na recepção é um ponto sempre discutido e trazido à discussão nas reuniões quando se fala de que todos precisam levar adiante a proposta pedagógica da Escola em todos os seus atos.

A questão da demanda de formação destas pessoas incorrendo na questão da instrução básica como condição ou não para acompanhar as discussões, interesse em participar e comprometimento dos mesmos com a proposta são elementos que permeiam estas discussões. Novamente, justificativas oriundas das “práticas instituídas” esfriam os ânimos dos interessados em promover a participação das pessoas que atuam nestes serviços. Assim se pronunciou uma das professoras da Escola:

Quem não trabalha diretamente com as crianças não consegue incluir que as crianças no trabalho delas, mas apesar de as crianças não estarem presentes são elas o ponto central do trabalho. Eu acho que isto às vezes falta em relação aos funcionários. Quem não trabalha diretamente com criança às vezes meio que se perde, fiz meu trabalho, está aqui, mas esquece que até chegar na criança que é o “produto final” tem ainda um tempo cronológico mesmo que tem que ser respeitado e contado dentro do seu trabalho para que chegue bem até a criança aquilo. E às vezes a maneira de lidar com as crianças, poderia ser melhorado. Deveriam ser chamados para participar das reuniões com todo mundo e entender toda esta concepção de mundo. Porque assim como dentro da sala de aula tu tens que estar com aquilo consciente porque tu estás trabalhando com eles, acho que todo mundo que lida com as crianças tem que estar consciente disto, senão o trabalho fica partido.

[Professora da Escola, entrevista de 13.07.2004]

⁷⁰ Neste subitem as auxiliares de cozinha e limpeza, o auxiliar de serviços de zeladoria e recepcionistas são referendados como os demais trabalhadores da Escola, além dos professores e outros já tratados no item anterior.

As crianças são estimuladas a atuarem em todos os espaços da Escola e em todos os momentos. Os funcionários são conhecidos pelo nome, são convidados a ajudar na construção de alguns projetos, convivem de maneira direta com as crianças, são interrogados por elas ao levar o lixo até a rua, ao varrerem o pátio, comentam sobre o estado de higiene do banheiro, pedem ajuda quando algum acidente acontece, ajudam na organização do lanche coletivo, buscam objetos e alimentos na cozinha, etc. A principal constatação dos professores levada ao conhecimento das coordenadoras e compartilhado no grupo (Cf. Reunião do Conselho Pedagógico de julho/2004) é quanto a forma de tratamento muitas vezes inadequada e rude que algumas vezes as crianças são alvo em virtude da visão que cada funcionário traz. Muitas vezes, esses funcionários priorizam o tempo do seu trabalho e não levam em conta o tempo das crianças e suas possibilidades para desempenhar alguma tarefa, criando constrangimentos. Ou não encaram com a devida seriedade algum comentário que a criança faça. A reivindicação dos professores é que esses profissionais sejam incluídos nas discussões de caráter formativo com vistas ao seu crescimento pessoal e profissional.

3.5 A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA MEDIADA PELA AÇÃO PEDAGÓGICA

Muito da alegada “diferença” da Escola vem das práticas desenvolvidas nas trocas cotidianas entre crianças e adultos, práticas que “constroem sentidos”, fazem a história. Exemplo disto é a história do tronco de eucalipto que “recebe” quem entra pelo portão principal da Escola. Afinal, o que faria uma escola optar por ter junto ao portão de entrada um grande e velho tronco de árvore? Contar um pouco desta história ajuda a compreender a história da Escola⁷¹.

⁷¹ Esta história foi possível de ser recontada por tê-la ouvido em várias situações: respostas de uma professora à uma criança curiosa em saber como o tronco enorme foi parar ali; em reunião do Conselho Pedagógico como ilustração dos posicionamentos divergentes entre os associados quanto à estética da Escola quando do movimento de 2002/2003; e depois numa entrevista com a Coordenadora Deméter. O episódio também foi tema do jornalzinho da Escola e permanece registrado no arquivo de fotos da Escola. Foi relatado também pelas crianças em suas correspondências para as crianças de Portugal e serviu de pano de fundo para as fotografias que a outra turma enviou no intercâmbio.

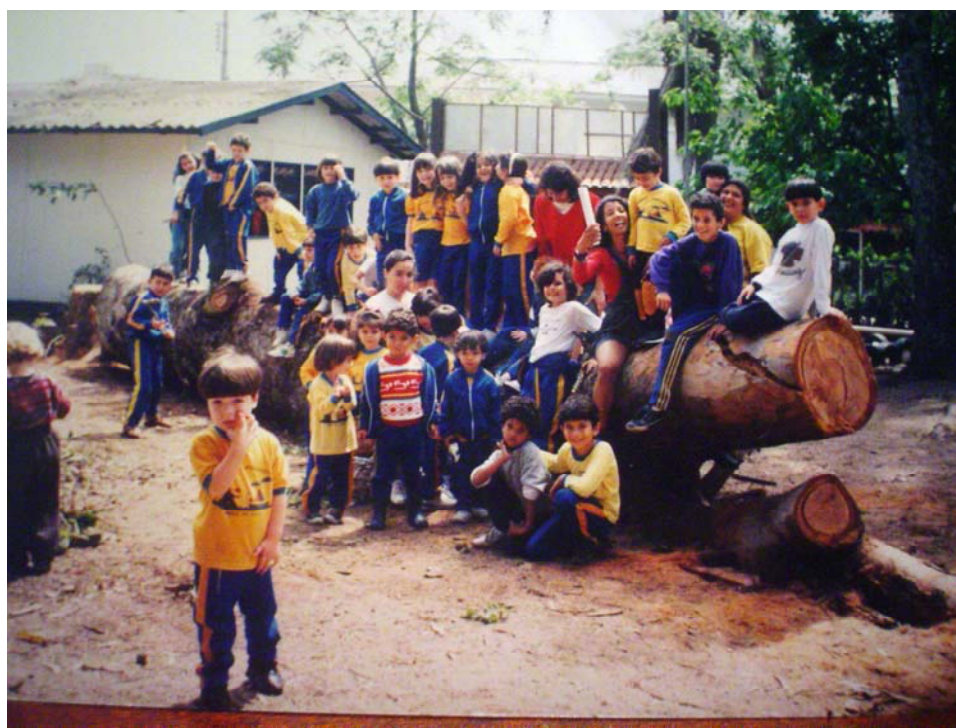
A permanência do tronco foi alvo de prolongadas e repetidas discussões, entre associados e entre as crianças. Ao ter sua história reconstruída, pode-se perceber como em determinado momento, um sentido foi criado coletivamente para “o” tronco, não sendo simplesmente “um” tronco. E como novos sentidos vão sendo agregados, ao longo dos anos, por crianças e adultos que não foram testemunhas históricas do temporal que atingiu a região em 1990. Em pleno horário de aula, o vento forte fez cair um grande cinamomo. Um eucalipto apoiou a queda do cinamomo, impedindo que caísse sobre uma das salas. Um dos galhos do cinamomo atingiu o banheiro anexo a esta sala destruindo parte do telhado. As aulas foram suspensas durante uma semana para a remoção das árvores (inclusive o eucalipto que teve, segundo os especialistas, sua estrutura abalada e oferecia perigo de cair também). O trabalho de remoção levou mais tempo do que o previsto de uma semana. As aulas tendo que recomeçar, decidiu-se voltar às aulas com o tronco do eucalipto ainda no chão (aguardando o tempo oportuno para ser cortado e removido). A seu respeito, já os adultos tinham vários projetos para usar sua madeira: fazer mesas e banquinhos para o pátio. Porém, sua permanência provisória antes da remoção virou um “visto permanente” depois de ter sido escolhido pelas crianças como local privilegiado de suas brincadeiras. Sensíveis a esta escolha e preferência, adultos optaram por mantê-lo inteiro junto ao portão de entrada.

Volta e meia alguém questiona sua presença, principalmente pais novos ou visitantes. Esta é uma das histórias que se pode ouvir de coordenadoras e pais (há mais tempo na Escola), ou de alguma criança que já perguntou ou ouviu esta história como justificativa para o tronco estar ali. Ou, outras tantas. Pois ao estar ali, o tronco foi assumindo outros desenhos nas memórias de quem passou por ali. Pode ser lembrado como “palco” do teatro das crianças do Infantil 4, onde o Rei Bibi (menino transformado em leão), subia para reinar ou simplesmente para dormir. Ou ainda, o tronco pode ser apenas suporte das mais variadas brincadeiras: subir, pular, escorregar, equilibrar ou no dia do brinquedo ser mais do que perfeito para apoiar uma teia de aranha gigante, ou virar jacaré, barco, cavalinho, quarto de boneca, piscina, caldeirão de bruxa. Depende do pedaço do tronco em questão, da criança ou do grupo que não se cansa de explorá-lo. O que a imaginação quiser “o” tronco será.



Arquivo da Escola

Foto 15 – Março, 1990 - Corte da árvore



Arquivo da Escola

Foto 16 – Março, 1990 - Crianças no tronco



Arquivo da Escola

Foto 17 - 2002 – Teatro do Rei Bibi do Infantil 4

Este olhar atento e esta escuta sensível à criança ajudou a construir ao longo do tempo a percepção de que a participação da criança é mediada pela ação pedagógica dos adultos que com ela convive. Neste contexto salienta-se três aspectos fundamentais do trabalho: a brincadeira, a roda e as assembléias de crianças.

3.5.1 A brincadeira como respeito à criança e como eixo do trabalho pedagógico

O direito da criança ao respeito, colocado de modo abrangente desde 1987, como princípio do trabalho educativo desenvolvido na Escola do Riso, contribuiu muito para que o planejamento das atividades pedagógicas e a organização do espaço físico contemplassem a brincadeira. O entendimento da brincadeira como atividade inerente ao modo de ser

criança levou a escola ao longo destes anos colocar-se como desafio sempre presente a promoção desta brincadeira como espaço de participação fundamental da criança - para a sua livre-expressão, para aprender a se relacionar, conhecer o mundo, apropriar-se do mundo e transformá-lo das mais diversas formas. Muitas foram as concepções de brincadeira que perpassaram a história da Escola, que não cabe detalhar no âmbito deste trabalho, mas é importante ressaltar que a brincadeira foi e ainda é um ponto forte no ideário da Escola e no trabalho efetivo desenvolvido junto com as crianças.

Num dos encontros entre as duas escolas envolvidas no PIAP, a equipe docente da Escola do Riso teve oportunidade de apresentar como a brincadeira é concebida e como ela aparece no trabalho desenvolvido. Na maioria das escolas conhecidas cai-se em dois pólos, ou a brincadeira está restrita aos momentos do pátio e às atividades de educação física, ou passa a ser extremamente pedagogizada. O relato da Escola do Riso quanto a brincadeira, nos leva a ampliar a concepção de brincadeira e vislumbrar formas de propô-la no trabalho educativo sem cair nesta polarização. A descrição de como se dá e é vista a brincadeira apontam que ela é uma *prioridade*, que se brinca antes, durante e depois do lanche e da Educação Física.

Eu sou professora da 2ª série. Então assim, eu quero falar da brincadeira que é uma das coisas que a gente procura *priorizar* aqui nesta escola. Eu só queria lembrar quando a Professora de Informática tava falando ali do lanche, que os lanches funcionam independente de um horário único, cada turma decide sobre o seu lanche coletivo. Existe isso, assim como numa grande família, tem gente que se lambuza, tem gente que vira coisas, isso às vezes acontece, outro dia na minha turma a gente teve que ver se sobrou suco em outra porque quando eles foram arrumar a mesa eles viraram o suco todo. [...] Normalmente eles arrumam o lanche sozinhos, mas quando eles vão lanche o adulto está junto. A gente sempre fica junto. Lancha com eles, terminou o lanche eles arrumam tudo, cada um já coloca seu pratinho no cesto, já coloca o seu lixinho no orgânico ou o que não é orgânico coloca no outro lixeiro, arruma tudo na cesta e daí vamos para a brincadeira.

(Lina, Professora da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

Eles saem da sala para fazer o lanche, ou permanecem, depende do dia, da turma do que está combinado, fazem o lanche e depois vão brincar.

(Irene, Coordenadora da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

Não dá para ser uma brincadeira que envolva correr ou se locomover para muito longe daquele lugar. Mas eles estão no agito, e a idéia é que tenha este movimento mesmo, levanta daqui para pegar o requeijão enquanto o outro conta uma coisa para o outro.

(Deméter, Coordenadora do segmento de educação infantil da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

A brincadeira é tida como fruto da auto-organização das crianças, assim como o lanche coletivo e outras atividades. Colabora para tanto a compreensão dos profissionais sobre a importância de incluir a criança no planejamento das atividades e sobre a flexibilidade dos horários dentro da dinamicidade própria à uma ação educativa que busca contemplar a auto-gestão do grupo pelas crianças.

Normalmente a criança que traz o lanche sugere a brincadeira. E mesmo quando ela não tem nada a sugerir, tem um colega que já sugeriu, deu uma idéia. O meu grupo gosta muito de brincar de esconder. Agora eles estão no futebol. Muitas vezes eu chego na escola e já estão brincando de esconder. Eles tem fases, eu acho engraçado. Às vezes, os primeiros que terminam o lanche já estão pensando, querem brincar de queimada e já pedem uma bola, pedem isso, pedem aquilo. Esse grupo especialmente, nem todos são assim, eles brincam todos juntos, a brincadeira que um sugere, o outro normalmente já acata. É difícil ver uma criança ou outra que não quer brincar.

Muitas vezes a brincadeira já começa no lanche, na hora que eles tão lanchando. Seja com telefone sem fio, seja para falar alguma coisa, uma adivinhação, uma charadinha, para falar que não deu para falar tudo, porque às vezes na roda da novidade tem que estipular tempo sim, porque senão agente fica a tarde toda só ouvindo. Então não deu tempo de falar de tudo aquilo, ele conta no lanche. Então isto já é uma brincadeira. E a partir de quando eles chegam aqui, eles já se organizam, eles já organizam a brincadeira deles.

(Lina, Professora da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

A brincadeira é eixo do trabalho pedagógico e o professor além de planejar a brincadeira com as crianças, também brinca. Reconhece-se a importância do papel do adulto na organização das brincadeiras e das atividades de formação das crianças, conforme relataram duas professoras:

Acho que é importante ressaltar a importância do nosso papel, nós os adultos. Porque às vezes tu propõe uma brincadeira e tem 4 ou 5 que topam naquele momento, a gente começa a brincar e quando se vê tem a nossa turma e mais outra. Porque é a coisa de tu começar a brincadeira e eles vem vindo.

(Sheila, Professora da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

A professora organiza essa brincadeira, a sugestão parte sempre deles, mas a gente está sempre junto. Tem dia que o adulto não está com vontade de brincar, isso acontece também, mas a gente fica junto, olha, chega no momento de organizar ou intervém quando precisa. Esse grupo geralmente a gente não precisa está intervindo muito. Mas já aconteceu outros grupos que a gente tinha que puxar a brincadeira e combinar com eles que a cada dia ia acontecer isso, até para ser uma forma de nesta brincadeira trabalhar regras, limites, e outras coisas que para aquele grupo era complicado. A gente procura dependendo da necessidade de cada grupo ir

combinando no dia ou se precisar planejar antes. Porque eu já trabalhei com grupos, por exemplo, que tinha que planejar para garantir essa brincadeira, senão não acontecia, pois eles corriam o tempo todo, se agrediam. Isto tem que ser organizado, tem que ser planejado, dependendo da necessidade de cada grupo.

(Lina, Professora da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

O trabalho e a atuação de forma coletiva dos professores das turmas junto com os professores de educação física, artes e informática na elaboração dos projetos de trabalho a partir dos princípios fundamentais expressos no PPP evitam a produção do entendimento, tão corrente nas escolas, de que brincadeira é só na hora de educação física, ou que cada professor cuida somente de sua área específica, tanto entre os adultos como entre as crianças.

O brinquedo ou a brincadeira não está restrito ao professor de Educação Física. O trabalho de Educação Física na Escola está muito integrado aos projetos de cada turma. Neste momento todas as turmas estão trabalhando teatro com a professora de Educação Física, tem o jogo, tem a brincadeira, eles não abrem mão disso. Como o projeto das duas segundas séries era *Vida de grupo*, a Professora de Educação Física começou propondo que eles descobrissem e fizessem uma relação de coisas que eles só podem fazer quando estão em grupo e geralmente aqui na escola e com os colegas deles. Então eles fizeram tudo isto, eles escolheram as brincadeiras (até na revista de uma das 2ª séries vai) que eles mais gostam de fazer e aí é o pique-bandeira, é o futebol sem bola, várias. E gente não precisa muito equipamento porque a nossa escola é meio precária de equipamentos. Eu estava falando disso porque isso entra na Educação Física também, as brincadeiras coletivas, os jogos com regras. Mas não se resume nisso, pois o trabalho está integrado com o planejamento de sala.

(Irene, Coordenadora da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

As brincadeiras que eles vêm com a professora de Educação Física, como pique-bandeira, elas acabam vindo para estes momentos que a gente está no parque junto. [...] não tem uma determinação, só isso a professora da turma faz, só isso a professora de educação física faz, e isso a de informática porque é a professora, só isso a de inglês, ou só a de Artes. É pelo projeto mesmo. É interligado. Outra coisa muitas vezes a gente está no pátio e a gente acaba intervindo nas brincadeiras das outras turmas. A gente acaba intervindo nos conflitos. Não existe isso de só o meu grupo, eu vou resolver isto porque é do meu grupo só. Aquilo lá a minha colega vai resolver. A gente conhece todas as crianças, a maioria das dos outros grupos pelo nome também, então a gente intervém.

(Lina, Professora da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

A forma de trabalho parece superar um pouco a visão de que o projeto de trabalho é desenvolvido pela professora da turma e que os professores das outras áreas são apenas “complementares”. Como o foco de trabalho está nas crianças e no que elas estão fazendo com o que está sendo oferecido a cada momento, acontece de o “gancho” do trabalho poder

vir da Educação Física, ou de uma observação de uma situação de relacionamento do grupo. Os olhares de todos os adultos envolvidos e abertos à escuta sensível das crianças possibilita uma maior dinamicidade e integração ao trabalho.

O professor de educação física também pode estar propondo que a temática do projeto possa ser a que surgiu da aula dele?.

(Lúcia, Pesquisadora do GEPIEE/PIAP, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

Pode. Quando a gente pensa no projeto, a gente leva isto para a reunião e discute isso na reunião. Então antes da gente organizar e colocar isto, se registra isso e discute em grupo. Até porque eu não posso pensar numa coisa que seja inviável.

(Lina, Professora da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

E também para que estas áreas não venham somente para complementar.

(Lúcia, Pesquisadora do GEPIEE/PIAP, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

Essa compreensão de que a criança brinca também para aprender a se relacionar, com suas alegrias e frustrações, é destacado por duas das pesquisadoras presentes:

O que faz com que eles estejam aqui e não façam coisas que fariam em outros lugares. Eu acho isto legal. De recuperar um pouco a ... porque tudo bem a gente está acostumado a ver a importância do brincar para a criança, então ela é criança e ela brinca, mas a gente pode naturalizar isso ou pedagogizar isso. Então ela tem que brincar para aprender. O que vocês chamaram a atenção sempre nas várias colocações, eu fui anotando, mais ou menos todo mundo falou, foi a questão da relações, a importância do grupo, é importante também pensar que ela brinca para aprender a se relacionar. Então o brincar não é assim uma obrigação só porque ela criança. Ele é uma coisa que dá prazer tal e que faz com que ela aprenda várias coisas, a se relacionar e que não são conteúdos pedagógicos, mas são outros conteúdos para a vida.

(Gilda, Pesquisadora do GEPIEE/PIAP, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

Eu acho interessante colocar que a brincadeira não dá só prazer, ela traz frustração também e o professor poder está junto mediando estas relações no jogo, com aquele que está perdendo, isto é fundamental.

(Vânia, Pesquisadora do GEPIEE/PIAP, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

Uma das desculpas que se ouve em visitas a escolas para o brincar não estar presente é que as escolas são carentes e não tem material didático para tanto. Esse aspecto é salientado por uma das professores presentes como uma idéia a ser superada, substituindo-a pela resignificação do brincar nas crenças que os professores trazem e no PPP da Escola. Uma coordenadora da Escola e uma das pesquisadoras assim se pronunciaram sobre estes aspectos:

Eu queria só fechar com relação ao brincar ainda que eu acho que a gente está muito habituado e talvez por ensinarem em Pedagogia e no Magistério fica mais forte ainda de que tem que ter sempre o material didático disponível. E aí a gente acaba amarrando às vezes a idéia do brincar com um material senão não existe de brincadeira. Então, eu não conheço a Escola do Porto, mas conheço outras tantas escolas, tanto municipais como estaduais, e a gente sabe que a possibilidade de espaço é mais precária do que aqui, aqui uma árvore vira um brinquedo, mas tem outras possibilidades que são brinquedos de fato, como escorregador, balanço, giragira, etc. Mas essas brincadeiras que a Professora da 2ª série descreveu e estas outras tantas que eles brincam, principalmente no final e início de tarde, estão muito ligadas com os pneus, com os pauzinhos, pedras de todos os tipos, folhas, tocos de madeira viram tudo, os pneus também. A gente tem uma rede velha que volta e meia vem para o pátio, eles brincam demais com estas coisas. Outra coisa que a gente pede, vira e mexe envia bilhete, pedaços de papelão grande que viram aqueles trabalhos ou que permanecem inteiros, mas que são uma parede de um possível clube que já agrupa tantos aqui. Para a gente desfazer a idéia da sofisticação do brinquedo, não é isso que garante o brincar. É a “disposição para”.

(Deméter, Coordenadora do segmento de educação infantil da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

O sofisticado aqui está exatamente no trabalho humano, que a gente vê em cada coisa. Este é o sofisticado desta escola. é uma construção mesmo.

(Ana, Pesquisadora do GEPIEE/PIAP, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

As brincadeiras desenvolvidas com as crianças incluindo ou não material didático, acontecem dentro e fora da sala de aula, procurando aproveitar o espaço físico privilegiado. Acontece que o desejo da criança de mostrar um brinquedo que ganhou quando era pequeno e que tem enorme afeto, ou mesmo o brinquedo novo, último tipo, também aparece. Também como meio de contemplar esse desejo se instituiu o dia do brinquedo. Mas o que é o dia do brinquedo?

O dia do brinquedo funciona na Sexta-feira. O que é o dia do brinquedo? Cada um pode trazer um brinquedo de casa para socializar com o grupo, com os outros grupos que estejam brincando no pátio também (as turmas de 1ª a 4ª série tem o mesmo dia e horário de ‘dia do brinquedo’). O momento do seu brinquedo, do brinquedo que vem de casa. E nos outros dias, qual é a brincadeira? É a brincadeira de faz de conta, de esconder, pular corda, jogar bola.

(Lina, Professora da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

Uma cultura de escola onde esteja instalada a idéia de ser um lugar para brincar contribui para que ela seja sobretudo um lugar onde se tenha vontade de estar. Colabora para isto muitos fatores, uma das coordenadoras da Escola do Riso destacou este aspecto e

a importância de não se naturalizar a brincadeira e reconhecê-la como espaço relacional de ensinar e aprender:

Aqui na escola tem isso, ela está aberta das 13 às 19 horas, mas eles estão com o seu professor das 14 às 18 horas. Eles têm duas horas aí de um tempo fora do que seria o horário de escola para estar juntos e quando a gente percebe que o grupo tem instalada a idéia de brincar - este é o grande objetivo, a grande vontade de estar na escola, o número de aprontos diminui consideravelmente. O número de pegação de pé, de deboche, de sarcasmos que é um conteúdo deles também, a gente sabe que este conteúdo está neles como está em nós. Então ao invés de estas crianças sentarem para ficar debochando uma da cara da outra, ou se cutucando até que uma briga estoure, eles tão brincando. E isso não é natural, isso não é só porque tem criança juntas num lugar, é porque eles tão sendo ensinados isto todos os dias. Então a nossa atuação junto não é uma escolha, a gente não pode se dar ao luxo de escolher se quer brincar ou não, isto faz parte, como o mesmo rigor e critério que a gente tem o compromisso de planejar uma aula. E isso eu percebo bem forte dentro da escola, são 200 crianças juntas no período da tarde e a gente vê o número [muito poucos] de conflitos que estouram.

(Deméter, Coordenadora do segmento de educação infantil da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

3.5.2 A roda como espaço de participação da criança

Certamente a roda é um dos momentos em que a construção de sentidos se dá. O texto-síntese intitulado “Escola do Riso - Concepções e Princípios”, elaborado a partir do Projeto Político-Pedagógico da Escola, explicita a compreensão da roda como “o espaço cotidiano onde cada um pode falar de si, criticar, questionar e propor encaminhamentos” (Escola do Riso – concepções e princípios, 2001: 1). É o espaço por excelência da participação da criança onde se privilegia a auto-organização do grupo. A afetividade tem importante papel na constituição do espaço da roda:

A gente trabalha com grupo, trabalha-se com individualidades com distintas possibilidades de troca também porque com pessoas distintas, com seres humanos de pouca idade que tem as suas histórias de vida, suas características, enfim. E um dos princípios básicos de trabalhar com este grupo é trabalhar em roda. Essa disposição na roda pode proporcionar uma maior aproximação entre os integrantes do grupo, isso de estar na roda faz com que todos possam se ver, com que a gente possa se tocar, com que a gente possa olhar no olho [...] um momento, de uma atmosfera aconchegante onde a gente se aproxima e começa olhando no olho e falando de igual para igual. Um momento principalmente de interação e de diálogo, no que essas palavras podem dizer de mais profundo.

(Dora, Professora da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

A roda, assim caracterizada, permeia toda a história da Escola do Riso e está presente em vários momentos do dia nas mais diferentes situações. Na trajetória histórica da Escola, de ritual de demarcação do início da aula, forma que ainda ajuda a organizar o

cotidiano, a concepção de extrapolou para o de espaço efetivo e afetivo de estar junto “sendo grupo”. Ela acontece para aprofundar algum tema, para resolver um conflito coletivamente, para replanejar algo ou projetar “o que vamos fazer como grupo”, ou para brincar com algum jogo ou escutar histórias. Na roda é agradável se estar, ela é divertida, pois a roda agrega, reúne em torno de algo em comum.

Aqui, tivemos a roda desde o início da Escola, a inspiração foi Madalena Freire e outros autores. A roda, já no início, era habitual quando começava as aulas, em quase todos os grupos até hoje no início da aula se faz a roda como momento de estar junto, momento de acolhimento, momento de chegada, o ritual de demarcação de início da aula.

(Dora, Professora da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

Há também rodas temáticas, cada grupo estabelece sua modalidade. Tem também rodas que a gente propõe ou que as crianças propõem, quando há a necessidade de resolução de algum conflito, então quando surge algum conflito a gente senta em roda para discutir.

(Dora, Professora da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

Estar em roda como forma de auto-organização do grupo é um dos modos de ser da Escola do Riso que se aprende ao ir se integrando a esta cultura. Uma professora relatou numa das reuniões pedagógicas realizadas que ao ser contratada para atuar no Infantil 5 foi se apercebendo desta construção social (que a roda é) pela forma da atuação das crianças; neste sentido, o modo de ser escola introjetado pelas crianças puderam ensinar, na interação estabelecida, àquela professora como as coisas funcionavam naquela Escola. E isto só foi possível porque este *estar em roda* não é uma prática isolada de uma turma apenas ou um modismo que alguma professora adota, é muito mais um elemento importante do PPP da Escola enquanto ação, não só algo escrito num documento, mas algo presente na forma mesma de ser Escola. O mesmo ocorre com crianças de outras escolas que entram para a Escola. Sobre isto relatou uma das professoras:

Esta questão das rodas muitas crianças começam lá no Infantil 1 e vem até a 4ª série assim. Então, a roda começa a ser trabalhada, esta questão de sentar em roda, de se olhar, desde o Infantil 1. Claro que no começo é difícil eles ficarem, sentarem em roda, mas se começa a propor desde lá, então as crianças que estão na Escola desde a educação infantil, desde o início, eu vejo neste grupo que eu estou atualmente é um grupo que eu não preciso chamar para a roda, é um grupo que vem assim, aconteceu um conflito eles sentam na roda, ou querem replanejar a aula, querem mudar alguma coisa, eles chamam para a roda. Então a roda é uma coisa que já está estabelecida entre eles como o lugar de discutir, o lugar de conversar - o lugar de resolver é sentados na roda. E parece que está muito claro para eles essa

coisa de olho no olho, a coisa de ficar em roda, porque eles se cobram quando alguém está no meio da roda, quando alguém não deixa o outro enxergar porque está mais para o meio, então é diferente das crianças que chegam na 1ª série de uma outra escola que não tem este hábito, esta forma de organização, e daí ela vai aprendendo com os próprios colegas. Mas o legal é colocar como eles já vão internalizando isto. Hoje em dia eles chamam para a roda, mesmo no pátio qualquer conflito que tem quando eles chegam em sala e dizem “olha, vamos sentar em roda porque aconteceu isso e a gente precisa conversar”.

(Professora Sheila da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

3.5.3 As Assembléias de crianças

Como aparecem as assembléias de crianças na Escola do Riso?

Ao contrário das rodas que são diárias, podendo acontecer a qualquer momento como forma de auto-organização do grupo, as assembléias são ainda uma prática recente na Escola.

Já as assembléias são mais pontuais, ocorrem em situações pontuais e esporadicamente que são ensaios ou tentativas de acerto de nossa parte de tentar reunir as crianças para decidir alguma coisa, fazer assembléias de crianças e propor encaminhamentos. Daí bate na participação e na tentativa de ampliar a participação infantil para além da sala de aula. (Dora, Professora da Escola do Riso, Parada Pedagógica Escola do Riso e Escola do Porto, 30.06.2004)

Destaca-se que a partir da entrada do PIAP na Escola começaram a ser organizadas as assembléias de crianças, como um desafio à ampliação da participação das crianças. Duas situações catalisaram a realização dessas assembléias em 2004. A questão da realização da “brincadeira da cadeia” na Festa Junina e o planejamento da Semana da Criança.

A primeira foi realizada a partir do pedido das crianças da 2ª série: “precisamos fazer uma *reunião de crianças* para decidir se querem ou não que tenha cadeia na festa junina”. Necessidade esta criada a partir da proposta dos alunos da 7ª série de organizarem esta brincadeira na festa.

A Festa Junina junto com a Festa da Primavera são citadas como motivo de integração, momento de mobilização e participação de todos, crianças, pais, professores e funcionários. As barracas de comidas e de jogos, as músicas e as brincadeiras, são

planejadas e organizadas em grupo, entre as crianças com os seus professores, os professores e a coordenação no Conselho Pedagógico e entre os pais nas reuniões de turma com os professores e entre eles no Conselho de Pais.

A brincadeira da “cadeia”, sendo uma brincadeira tradicional dentre os festejos de São João no sul do país, foi costumeiramente realizada na Escola. nos anos anteriores com o objetivo das crianças arrecadarem dinheiro para a viagem de estudos que acontece nas séries finais (4ª e 8ª série). Demarca-se um local que é a “cadeia” com cadeiras ou cordas, e as pessoas que estão na festa indicam uma outra pessoa para ser presa, pagando para isso uma taxa. Os responsáveis pela cadeia prendem a pessoa. Essa pessoa pode pagar fiança para sair imediatamente ou ficar presa pelo tempo determinado (5 minutos) e sair. A proposta de realização da brincadeira dos alunos da sétima série foi encaminhada aos Conselhos na etapa de planeamento da festa como uma das atividades da programação da mesma.

Entretanto, ao chegar ao conhecimento das crianças da 2ª série o convite para a festa com a programação constando a brincadeira da “cadeia” houve uma série de questionamentos por parte das crianças tendo em vista a experiência em anos anteriores. Dentre as observações das crianças na Assembléia, destaca-se a forma de “prender” agressiva e que podia machucar; o ser pego várias vezes e ter que pagar para sair ou esperar o tempo previsto (5 minutos), bem como pagar para prender alguém e isto não acontecer:

Ô Irene, de vez em quando no ano passado, mandavam prender e daí na hora que iam prender falavam que não tavam brincando, depois iam lá e tavam brincando. Devia ter alguma coisa para saber se tá brincando ou não.
(Teodoro, 3ª série)

Ano passado eu acho que da 5ª série, às vezes quando eles iam pegar as pessoas, eles puxavam, machucavam as pessoas. Eu caí no chão naquele dia e me machuquei.
(Reinaldo, 4ª série)

No ano passado, uma amiga minha que não era da escola, ela tinha sido pega e daí ela foi sair porque tinha pago e foi pega de novo e daí também não vale, né? Sair e ter que pagar de novo. Não é justo.
(Lato, 1ª série da Amizade)

Eu pagava para alguém ir lá pegar e não pegavam.
(Rivelino, 3ª série)
(Cf. Assembléia de crianças da Escola do Riso, 01.06.2004)

A professora da 2ª série foi sensível as colocações das crianças da sua turma, ouviu a argumentação das crianças e junto com eles organizou uma carta para os alunos da sétima série propondo uma “*reunião de crianças*” para discutir sobre a realização da brincadeira, que segundo eles *se era brincadeira não deveria ser obrigatório participar*.

Depois, a professora levou o assunto para discussão na equipe pedagógica e foi decidido sondar o que as crianças das outras turmas sentiam a respeito da realização da brincadeira. Logo, outras turmas de 1ª a 4ª séries também se posicionaram sobre o assunto e assumiram a proposta da “reunião de crianças”. Os professores e coordenadores vendo aí a possibilidade da realização da *primeira assembléia de crianças* apoiaram a idéia. Aconteceram conversas nas rodas de sala de aula com debates prévios do assunto pelas crianças com a mediação dos professores, pensando argumentos, criando alternativas e ajudando a olhar a questão a partir das várias contribuições das crianças.

Uma das dificuldades que a equipe docente teve que resolver, foi decidir se um adulto deveria ou não mediar a reunião, já que era “de crianças”. Vários aspectos foram ponderados, entre eles o fato de que as crianças, desde o Infantil 1, tem experiência diária da “roda” entre os alunos da mesma turma, mas raramente com mais de duas turmas. Era importante experienciar esta modalidade de organização uma vez que apontava diretamente para formas de participação mais democráticas e contribuiria para a autonomia das crianças. Resolveu-se, por fim, realizar a Assembléia uns poucos dias antes da festa.

Perguntou-se no início da Assembléia se uma criança queria coordenar a reunião. Nenhuma criança se apresentou então propôs-se que a Coordenadora Pedagógica de 1ª a 4ª série faria esse papel de fazer inscrições das falas.

Participaram da “assembléia de crianças” os alunos de 1ª a 4ª série, os de 7ª série, a coordenadora pedagógica de 1ª a 4ª série, os professores das turmas e esta pesquisadora.

Credita-se às discussões dos temas propostos pela Coordenação do PIAP na Escola o fato do pedido das crianças da 2ª série obter acolhida pelas professoras e tomar a forma de “assembléia”. O auto-governo e a experiência de Summerhill foi lembrada em uma das

discussões das reuniões pedagógicas por esta pesquisadora quando salientou as características principais das chamadas “escolas livres e democráticas”, dentre elas a realização de assembléias (SINGER, 1997)⁷².

As professoras, cientes das dificuldades do que se propunham (pela fato de ser uma novidade e pelo número de crianças), planejaram com as crianças a realização da Assembléia e trataram de promover também entre as crianças a forma como os adultos da Escola tomam as decisões que afetam a coletividade. A aposta do grupo estava em que as práticas diárias das rodas tivessem criado uma base para que a assembléia se desse de modo proveitoso.

Tendo participado desta Assembléia como pesquisadora e tendo obtido a permissão das crianças presentes para gravar as suas falas, destaco para os fins deste trabalho alguns aspectos que chamam a atenção. Aspectos estes que revelam as possibilidades e limites deste tipo de prática na escola. E também apresentar algumas falas das crianças que mostram o que elas pensam quando solicitadas a decidir sobre algo que afeta as suas vidas, a de todos do grupo e a cada um em suas especificidades.

A participação de quatro das seis turmas revelou, pela argumentação e posicionamentos assumidos na Assembléia, a importância dos participantes aprofundarem e terem conhecimento do assunto em pauta. Este conhecimento gera comprometimento ao mesmo tempo que é gerado por ele.

Uma das turmas de 1ª série discutiu o assunto em roda e definiu-se pela votação sobre ter ou não ter a brincadeira na festa junina. Resolveu ainda encaminhar o resultado da votação, unanimemente contra a realização da brincadeira, por escrito para ser lido na Assembléia. A forma de registro, um quadro, foi definida pelas crianças e a professora foi anotando no quadro de giz primeiramente e depois passou para uma folha de papel. Esta modalidade fortaleceu o grupo de crianças que foram para a Assembléia seguros do que queriam. E também foi interessante observar a felicidade de uma das meninas que ao ouvir que seria lido o pronunciamento de sua turma pode antecipar baixinho para outra menina o

⁷² Sobre este assunto ver Capítulo 1, sub-item 1.7.

que já sabia. Este sentimento de saber, de ver sua opinião sendo comunicada, de ser forte perante as outras turmas, mesmo sendo os de menos idade, parecia transparecer no riso satisfeito. Transcrevo esta parte da Assembléia a seguir:

Irene - A primeira série da Amizade também comentou sobre isso ao receber o convite e fez uma votação.

Margarida (aluna da 1ª série da Amizade para a coleguinha ao lado, falando baixinho com a mão sobre a boca e rindo-se) – Todos votaram que não.

Irene – Para ver quem queria e quem não queria que fizesse a brincadeira.

Margarida (falando baixinho e rindo-se) – Ninguém queria.

(Irene, coordenadora da Escola e desta Assembléia e Margarida, aluna da 1ª série, Assembléia de crianças da Escola do Riso, 01.06.2004)

Na outra turma de 1ª série haviam crianças que gostavam da brincadeira e queriam brincar e outras que não e eram contra a idéia. Discutiram em roda durante os dias anteriores à Assembléia. Ao aprofundarem o assunto a partir do que lembravam do que lhes acontecera em anos anteriores e o que poderia acontecer se tomassem esta ou aquela atitude, criaram formas para a brincadeira acontecer de modo que as pessoas não ficassem incomodadas. As sugestões foram ditadas à professora para serem levadas por escrito para a Assembléia. Durante a Assembléia, essas sugestões foram antecipadas oralmente pelas crianças conforme as colocações feitas tocavam em assuntos sobre os quais eles já haviam pensado e tinham elaborado sugestões. Mesmo assim, em certa altura da Assembléia, uma das crianças tomou a palavra e solicitou que a professora da turma lesse para todos o que eles tinham como sugestão. O momento em que a criança fez esta colocação denotava um certo impasse. E as sugestões deles de certo modo encaminhavam uma solução viável.

Eu quero que a Dora leia as coisas que a gente pensou ontem.
(Tadeu, 2ª série da Novidade)

Então, eu vou ler as coisas que a gente pensou ontem e que eu anotei para a gente pensar hoje aqui. “A 2ª série da Novidade teve uma idéia. Quando as pessoas chegarem na festa junina vai ser perguntado se quer ou não quer participar da “cadeia”. Quem quiser, vai ter uma identificação de uma cor, quem não quiser coloca uma identificação de outra cor. A pessoa que não está com a identificação da cor de quem está brincando não pode ser presa nem mandar prender ninguém, mas soltar pode. Pode mudar de opinião durante a festa. Se não puder mudar de opinião a pessoa pode ser presa no máximo cinco vezes (que foi o que o Augusto falou antes.) Foi isso que eles pensaram ontem e eu escrevi.

(Dora, professora da 2ª série da Novidade)

(Cf. Assembléia de crianças da Escola do Riso, 01.06.2004)

Parte das crianças bateram palmas, acolhendo as sugestões. Mesmo assim uma das meninas da mesma turma, pronunciou-se oralmente reforçando o colocado e defendendo o “tempo para brincar” e não estar presa. Aliás, as falas das crianças defenderam este “tempo para brincar” colocando-o no contexto como sinônimo de liberdade para fazer o que quiser e poder participar da festa.

Que se eu for pega eu acho que não tem nada a ver porque eu vou perder todo o meu tempo de brincar. A Festa Junina não deve ser para ficar lá presa num lugar. E tava escrito no convite que tinha que pagar um real para não ser pego só que e se eu tiver cinco reais e daí for pega, eu vou gastar e não vou mais participar.

(Lidiane, 1ª série da Amizade, Assembléia de crianças da Escola do Riso, 01.06.2004)

Frente à explicação de um menino da 7ª série de que o tempo de espera para sair sem pagar fiança era de apenas cinco minutos, insistiu ela resoluta: “Sim, eu vou esperar cinco minutos só que daí eu vou perder meu *tempo de brincar*, então por isso eu não queria que tivesse”. Esta sua colocação provocou vários comentários das crianças presentes. No decorrer da Assembléia outras colocações das crianças seguiram esta linha de posicionamento e davam sugestões.

É que eu só não gostei de uma coisa porque tem que pagar, porque daí a gente gasta todo o dinheiro *para ir nos jogos, para ir brincar* e ir comer.

(Evita, 1ª série da Amizade)

Podia escolher se quer ou não por causa que tem um pai de uma criança vai embora e só dá um minuto *para ela brincar*, aí ela foi presa 5 minutos daí não dá para esperar porque vai ter que sair para ir num aniversário por exemplo.

(Diana, 2ª série da Novidade)

Eu acho que uma idéia para saber quem tá brincando e quem não tá brincando seria fazer uma lista das pessoas na cadeia e *botar quem quer e quem não quer*.

(Tissa, 2ª série)

A gente pensou que podia botar uma fichinha na mão. Que todo mundo vai ter. Eles pedem no portão *se quer brincar ou não e daí brincar*. De uma cor tu vai brincar, e daquela outra cor, não vai.

(Peterson, 1ª série da Novidade)

E só pode ser pego cinco vezes porque senão vai ser preso todo tempo e daí para que vir na festa se só vai ser preso? A gente teve a idéia de só poder ser preso cinco vezes.

(Augusto, 2ª série da Novidade)

Uma das turmas havia trocado de professora recentemente e vinha se adaptando a esta realidade. Poucas crianças participaram das discussões, muitas não permaneceram no

local combinado, distraíndo-se com conversas paralelas. Metade da turma estava ausente durante a votação. Ao não aprovarem o resultado da votação foram lembrados das opções que fizeram desde o início da Assembléia e das conseqüências da falta de participação que estavam observando pelo confronto com a decisão tomada.

Destaca-se o modo de condução das crianças da 7ª série como resultado do cuidado e respeito de que foram alvo durante os anos de escolaridade na Escola do Riso. Ao defenderem a idéia da realização da brincadeira da cadeia, tomaram a atitude de ouvir primeiro o que as crianças das outras séries tinham a dizer. Responderam as questões colocadas por elas, corrigiram com delicadeza as informações sobre o valor cobrado e o tempo que se ficaria preso, além de esclareceram as regras de funcionamento da brincadeira, assegurando-as de que não seriam “puxadas” nem machucadas quando “pegas”. Isto na tentativa de diminuir a ansiedade demonstrada pelas crianças de menos idade quanto aos aspectos de mensuração do tempo e do dinheiro, tão complicados de se abranger nesta idade. Foram questionados diretamente por um menino da 2ª série sobre porque foi feita esta brincadeira na Festa Junina. Ao apresentarem a justificativa de que era para arrecadar dinheiro para a viagem de estudos que as turmas finalistas realizam, uma viagem que toda criança sabe que está previsto acontecer com ela também, obtiveram este comentário-reflexão de outra criança:

É que quando eu vi essa história da cadeia eu gostei dessa brincadeira, eu só não entendi porque tinha que pagar. Mas agora que quase todo mundo falou, eu mudei de idéia, eu vou brincar. Só que eu acho injusto pagar, assim, e soltar e vai lá e pega e daí depois vai ter que ir de novo, daí vai gastar um pouco de dinheiro. Daí quando a gente for assim querer comprar alguma coisa daí não vai dar, mas eu achei legal porque é para dar dinheiro para a escola.

(Ícaro, 1ª série da Amizade)

As crianças de 1ª série a 4ª série demonstraram o mesmo cuidado e respeito de que foram alvo pelos alunos de 7ª série quando expressaram suas preocupações quanto a participação das crianças do Infantil 1 ao 5 na brincadeira da cadeia.

Eu queria perguntar se as crianças do Infantil vão ser presas. Os do Infantil vão ser presos? Eles não vão entender nada!

(Gaia, 2ª série Animada)

Outras preocupações também foram expressas pelas crianças, demonstrando o quanto as crianças pensam sobre as coisas que lhes propõem. O quanto sentem as coisas, o quanto são capazes de antecipar ações e cadeias de relações quando não tolhidas.

Demonstraram ser capazes de perguntar, discordar e interferir no sentido de modificar o que não lhes parece justo, confortável ou agradável.

Na hora da apresentação pode prender?
(Glorinha, 1ª série da Amizade)

A Lidianie tinha falado que seria chato ficar na cadeia, mas eu acho que a gente podia preparar alguma atividade para ficar na cadeia pois deve ser cansativo mesmo ficar na cadeia.
(Gisele, 3ª série)

Quando a gente tiver preso se a gente tiver vontade de ir no banheiro e fazer xixi, vai poder sair? Se quiser sair para fazer xixi vão deixar?
(Elisete, 3ª série)

Muito mais do que a decisão da realização ou não da brincadeira da cadeia, há que se ressaltar o valor formativo inerente a esta forma de tomar decisões. As crianças participaram ativamente de todos os momentos de preparação da Assembléia e também nas argumentações a favor deste ou daquele ponto de vista, no encaminhamento de soluções, demonstrando entre elas o mesmo respeito com que são tratadas cotidianamente na Escola. Salienta-se que a participação efetiva se dá pelo nível de informação e comprometimento com o que está acontecendo, participação que envolve todo um contexto sócio-afetivo de recepção favorável a qualquer manifestação da criança, seja pensamento, sentimento ou movimento. Nesta Assembléia o poder de argumentação de aproximadamente 87 crianças com idade entre 5 e 10 anos convenceram 9 crianças de 7ª série a não só a reverem as regras propostas para uma brincadeira, mas encaminharam as sugestões que foram adotadas para a realização da brincadeira na festa. E ainda as fizeram refletir sobre a validade de se brincar de cadeia quando ter “tempo para brincar” livremente é muito mais interessante.

A segunda Assembléia de crianças da Escola do Riso aconteceu em função das orientações do PIAP/BRASIL, orientações estas que se encontram detalhadas no Capítulo 3, item 3.6.

Tendo por objetivo oportunizar as crianças a participação no planejamento de uma seqüência de atividades que lhes dizia respeito, as professoras elaboraram uma proposta de programação da semana da criança e as apresentaram a cada turma.

Cada grupo discutiu a proposta e tirou encaminhamentos para a Assembléia em função de haver um dia da programação em aberto para as crianças definirem o que e como o organizariam.

No dia da Assembléia as 87 crianças e as professoras dispuseram-se no chão em um grande círculo, acompanhando o formato do Nosso Lugar. A maioria esteve sentada, alguns ficaram em pé desde o início ou levantaram-se no decorrer do tempo. O clima é informal, tal como a roda do início das aulas. Alguns entram e saem, cochichando algo para a professora, talvez um pedido para ir ao banheiro, beber água ou buscar algo que esqueceu. Outras comentam baixinho algo para o colega do lado, uns se abraçam, outros fazem sinais para alguém do outro lado ou riem. Sendo a segunda Assembléia de crianças em menos de quatro meses, chamou a atenção a descontração das crianças em relação ao observado na primeira Assembléia. Tendo em vista o tema das mesmas e o fato de se estar realizando a filmagem do momento⁷³

Desta vez as crianças compuseram a mesa para coordenar os trabalhos da Assembléia: dar a vez para falar, anotar as propostas e avisar quando o tempo da fala acabou. Foi combinado cinco minutos para cada turma apresentar sua proposta.

A professora da 1ª série retomou a proposta inicial no grande grupo. As propostas foram apresentadas seguindo a ordenação usual das séries. Primeiro, a 1ª série, depois a 2ª, e assim por diante. A proposta da 1ª série da Amizade foi apresentada por 2 meninas que liam as sugestões de brincadeiras de um papel onde haviam anotado as mesmas. A professora de Educação Física foi anotando as sugestões num grande pedaço de papel pardo. Logo depois foi a vez da 2ª série da Novidade apresentar suas idéias de brincadeiras. As meninas da 2ª série Animada apresentaram oralmente as propostas, de forma pontual e desinibida. Enquanto isso, as crianças na grande roda, aguardavam, conversavam, escutavam, pediam silêncio. Um menino da 3ª série também com anotações apresentou junto com uma colega as propostas. Leram e propuseram que se fizesse uma “olimpíada”, com dois dias de jogos, discriminando horários e alternativas para quem não quisesse

⁷³ Gravação em vídeo, fita VHS, 20 min., Arquivo da Escola.

participar da “olimpíada”, tal como mesa de argila ou pintura. A menina da 3ª série apresentou um abaixo-assinado realizado entre as crianças e defendeu apaixonadamente a realização de alterações na programação da Semana da Criança “porque a gente não gostou”. Propuseram a troca de dias, ter jogos e outras atividades paralelas depois das 18 h. As meninas da coordenação da mesa pediram silêncio para que a 4ª série pudesse apresentar. Os representantes da 4ª série, assim como os da 2ª e 3ª série, também foram aplaudidos em suas colocações a favor da realização da “olimpíada”.

A grande definição foi quanto a ter um dois dias de jogos. As crianças das 3ª e 4ª séries defenderam a realização da “olimpíada” enquanto a de 1ª e 2ª séries reclamaram de ser mais de dois dias e defenderam as atividades de faz-de-conta e o Boi-de-Mamão. O argumento de só participar dos jogos as crianças que tivessem vontade foi colocado junto com a proposta de realizar paralelamente outras atividades, tais como modelagem em argila e pintura.

Esta Assembléia teve que ser encerrada e retomada no dia seguinte, por conta das animadas discussões. Observou-se maior organização por parte das crianças e a escrita foi usada, como na Assembléia anterior, como recurso mnemônico, apoio para a organização do pensamento, e também como instrumento de reivindicação (abaixo-assinado). Os anseios das crianças foram contemplados com a reprogramação da Semana da Criança que aumentou de 4 para 5 e com a realização dos jogos em dois dias, num horário fixado para o final da tarde.

Assim como na Assembléia anterior observou-se que o preparo em sala de aula instrumentalizando as discussões pelo assunto em pauta capacitou as crianças a terem, manterem e defenderem suas posições. Ao mesmo tempo, que buscaram encontrar soluções que contemplassem, na medida do possível, a todos.

Os aspectos observados da informalidade, afetividade e da movimentação das crianças parecem ser elementos a serem não apenas tolerados pelos adultos, e pelas próprias crianças, mas como características da forma da criança participar enquanto criança.

A reunião de tantas crianças num mesmo espaço discutindo e decidindo chamaram a atenção dos pais que vinham buscar os filhos ao final da tarde. Ao assistir a filmagem a postura de algumas mães que “espichavam” olhares Nosso Lugar adentro lembravam um pouco a curiosidade silenciosa das crianças quando os lugares encontravam-se invertidos: os pais e mães envolvidos numa Assembléia e as crianças do lado de fora do Nosso Lugar espiando vez ou outra para saber o que acontecia, se estava por terminar ou se a criança ainda teria mais tempo para brincar no pátio.

3.6 O PIAP/BRASIL SUBSIDIANDO A REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA DO RISO:

Conforme demonstrado anteriormente na trajetória histórica, a discussão do Projeto Político Pedagógico (doravante identificado como PPP) da Escola do Riso vinha se impondo como uma necessidade de retomar os princípios horizontais de organização política e pedagógica. Os embates por melhoria de salários em 2002 junto a uma Diretoria de Pais da Associação desarticulada forçou que uma nova composição se formasse interinamente. Estes fatos contribuíram para levantar questionamentos sobre o poder dentro da Escola, sobre o que era ser uma associação de fato, entrando em choque a visão de gestão empresarial com a de autogestão da origem da constituição da Escola. Colocou-se a questão do professor como associado e não apenas como funcionário; ao mesmo tempo, questionava-se a centralização do poder; almejava-se uma maior clareza e definição dos papéis de cada um dentro da Associação e no desenvolvimento do projeto educacional-pedagógico; o grupo de profissionais propunha-se a rever e discutir o PPP da Escola. Este movimento culminou com a demissão de uma das coordenadoras pela Diretoria Interina sem consulta prévia à comunidade escolar, o que gerou a mobilização de mais de uma centena de pais para discutir a modalidade de atuação que a diretoria interina vinha tomando e principalmente rever o encaminhamento da demissão. Isto gerou o pedido de demissão da Diretoria Interina e o encaminhamento de novas eleições. Este período de conflito gerou insegurança quanto ao projeto de Escola, principalmente de quarta série em diante, ocasionando a saída de vários alunos deste segmento. Os questionamentos sobre uma identidade de Escola se estenderam por todo o ano de 2003.

Foi neste contexto de discussão e redefinição da identidade da Escola via discussão do PPP que o PIAP entrou na Escola do Riso. A professora da 1ª série da Escola, que voltara em fevereiro de 2003 dos estudos de Mestrado, assumiu a Coordenação do PIAP na Escola. Sendo pesquisadora do GEPIEE e tendo atuado no PIAP ao desenvolver sua investigação de Mestrado junto à Escola do Porto (2001 a 2002)⁷⁴, demonstrou condições de levar a frente o projeto junto ao grupo de professores.

A participação da criança, como foi demonstrado na reconstrução histórica da organização pedagógica da Escola, apareceu desde a sua fundação como uma idéia norteadora, nos vários significados que foi assumindo sob a influência das diferentes correntes pedagógicas. Esta participação é um dos princípios fundamentais do texto do PPP da Escola e estando ele, no segundo semestre de 2003, sendo questionado, revisto e buscando-se aprofundar estudos para a sua reformulação, as idéias defendidas pelo PIAP interessaram sobremaneira o grupo de profissionais da Escola.

Ao se propor a análise das práticas educativas de crianças e adultos (professores, auxiliares e pais) em sua articulação com a construção de representações sobre os direitos das crianças e com o exercício de práticas políticas participativas no âmbito escolar, o PIAP vinha colaborar no difícil processo de auto-crítica a que a Escola do Riso foi forçada por suas próprias práticas a fazer.

Sendo neste período professora da Escola e pesquisadora mestranda do Programa de Pós-graduação ao qual está vinculado o PIAP, a temática da participação deu o contorno do que se configuraria esta pesquisa. No segundo semestre, a obtenção de bolsa de estudos levou ao afastamento da Escola como professora.

Na Escola do Riso, participam do PIAP dez profissionais: uma Coordenadora Pedagógica de 1ª a 4ª séries; a Professora de Informática; a Professora de Inglês; a Professora de Arte; a Professora de Educação Física e as cinco Professoras das turmas

⁷⁴ PINTO, M. R. B. (2003)

envolvidas. O envolvimento das turmas vem se dando num crescente, visando garantir uma continuidade, conforme quadro que segue.

TURMAS PARTICIPANTES DO PIAP/ESCOLA DO RISO
ANOS DE 2003-2004

Anos/Turmas	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	TOTAL
2003	2	1	1	1	5
2004	1	2	1	1	5
TOTAL	3	3	2	2	10

O PIAP, na Escola do Riso, vem envolvendo 243 crianças que se dispuseram a realizar o intercâmbio com as crianças de Portugal, a partir do ano de 2003, mediante o uso da correspondência como estratégia para uma apropriação, não só da leitura e escrita, mas também uma “alfabetização cultural”.

O PIAP apresenta-se com um “formato metodológico de *estudo de caso etnográfico*, tal qual definiu Sarmiento, e visa acompanhar a participação dos alunos em decisões curriculares que incidem no planejamento, na organização e no desenvolvimento de atividades de pesquisa e aprendizagem em temas transversais e na avaliação”. (Relatório das Atividades Realizadas em 2004 do Projeto de Cooperação Internacional “Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa”/Cecca, Convênio Capes/Grices Jan./2005: 4).

É interessante destacar do Relatório de 2004, a constatação de que, apesar do tema transversal “Ética/Direitos das Crianças” existente no currículo brasileiro coincidir com a temática de investigação junto às escolas e às crianças, “na realidade, tais aspectos não têm se mostrado de fácil alcance dada a formação cultural, social e política da sociedade brasileira” (Idem: 4). Afirma o relatório:

Isto certamente está inscrito na escola. Constata-se que a natureza, o nível e o grau de participação das crianças na escola relacionam-se diretamente às condições materiais e sociais dos sujeitos que interagem com as crianças. As técnicas e procedimentos de investigação compreendem a observação participante e entrevistas semi-estruturadas, individuais e coletivas, com as crianças e adultos das escolas. (Idem:4)

O PIAP inspira-se teoricamente nas perspectivas em desenvolvimento pelo campo da Sociologia da Infância nas Ciências Sociais em nível mundial, principalmente em Portugal e no Brasil, em combinação com outras ciências de referência tais como a Psicologia, a História, a Antropologia, a Filosofia e, ainda, com as teorias da Pedagogia

Progressista e da Arte. As seguintes palavras-chaves são denotativas de seus fundamentos teóricos: educação, infância, escola, participação, criança, formação de professores.

No Brasil, o PIAP vem desenvolvendo esforços para criar as condições para articular e desenvolver de modo indissociável as atividades entre ensino, pesquisa e extensão, tendo como foco a participação da criança na escola. Deste modo, desenvolve o projeto junto às duas escolas nestas três linhas: *ensino* com o estágio da Pedagogia na Escola do Porto; *extensão* como projeto de formação continuada com os professores das duas escolas; e a *pesquisa* propriamente dita, onde articulam-se os pesquisadores do GEPIEE e GEDEST⁷⁵, e em especial os mestrandos do programa de Pós-graduação em Educação da UFSC que desenvolvem investigações ligadas à temática do PIAP.

3.6.1 Ações desenvolvidas no PIAP/Escola do Riso/2003-2004:

De agosto a dezembro de 2003, registrou-se o esforço por parte dos professores em avançar nas discussões e revisão do Projeto Político Pedagógico da Escola e de adequar seus planos de ensino aos objetivos propostos pelo PIAP, no sentido de criar mecanismos para promover a participação das crianças na escola cada vez mais efetivos e acessíveis às mesmas. Deste período, destaca-se o envio, em outubro, de 47 cartas individuais e uma carta coletiva escritas pelas crianças da Escola do Riso para as crianças da Escola de Vila Verde. Esse fato, segundo o Relatório de 2004, “marcou o início da produção e troca de material empírico que alimenta a pesquisa e amplia o conhecimento sobre as diferentes infâncias brasileiras e portuguesas mediante as suas expressões culturais” (Idem: 5).

No período de março a dezembro de 2004, buscou-se a inserção mais sistemática da Escola do Riso nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo PIAP.

Assim sendo, em 2004, no que se refere especificamente às atividades de pesquisa, a Coordenadora do PIAP na Escola do Riso, a Coordenadora Pedagógica de 1ª a 4ª série e a

⁷⁵ GEPIEE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (UFSC) e do GEDEST - Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética (UNESC).

Coordenadora Pedagógica da Escola Infantil da Escola do Riso, além desta pesquisadora, participaram das reuniões de discussão teórico-metodológica com os pesquisadores do GEPIEE ligados ao PIAP, envolvendo o planejamento e discussão sobre aspectos e questões colocadas pela pesquisa (18 reuniões com duração de aproximadamente 4 horas cada uma) e das reuniões quinzenais e das atividades de estudo do GEPIEE (20 reuniões com duração aproximada de 4 horas cada uma). Destas reuniões de estudo e apresentação de trabalhos dos pesquisadores do GEPIEE, destaco para os objetivos deste trabalho a apresentação da dissertação de mestrado intitulada *Dimensões políticas e pedagógicas da participação infantil na escola: um estudo de tipo etnográfico*, de autoria de Karine Maria Antunes, defendida na UFSC em maio de 2004; e a apresentação e discussão do *Dossiê sobre educação e infância*, durante a realização das disciplinas Seminário de Pesquisa I e II e Seminário Especial: A relação Infância e Educação numa Perspectiva Sociológica, oferecidas pelo PPGE/CED/UFSC⁷⁶. Este trabalho é um balanço inicial acerca da produção sobre o campo Educação e Infância, campo este em construção. O rastreamento realizado pautou-se nas seguintes categorias: participação; gênero; escola; brincar; formação de professores; projeto político pedagógico; gestão democrática, dentre outras. Outro destaque foi a organização do Seminário ministrado pelo Prof. Dr. Mario Golder, da Universidade de Buenos Aires, sobre o tema “As contribuições de Alexis Leontiev à Psicologia Histórico-Cultural: a Teoria da Atividade”⁷⁷.

Quanto às atividades de ensino do PIAP, ligadas a realização do estágio, estas centraram-se na Escola do Porto. As estagiárias participando de alguns encontros do Programa de Formação Continuada e das reuniões de planejamento. Especificamente com a Escola do Riso foram desenvolvidas duas visitas. A visita das crianças das 1ª séries da Escola do Porto na Escola do Riso (05/10) e a visita das crianças da 1ª série da Escola do Riso na Escola do Porto (19/11).

⁷⁶ O referido Dossiê foi produzido pelos mestrandos Carlos C. Wolff, Ezir M. Batista, Josiana Picoli, Luzia M. Leite, Rejane Bodnar, Rosângela M. da Silva, Selita Hasckel e Viviane P. Zanini; e coordenado pelas professoras Diana Carvalho de Carvalho e Jucirema Quinteiro,

⁷⁷ O referido Seminário aconteceu em março de 2004 em Florianópolis, tendo sido organizado pelos pesquisadores do GEPIEE, juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e com apoio da Secretaria de Educação do Governo do Estado de Santa Catarina.

Quanto às atividades de extensão, foi desenvolvido o *Programa de Formação Continuada* junto às professoras da Escola do Riso e da Escola do Porto no próprio local de trabalho (Cf. calendário conjunto envolvendo momentos de intercâmbio e troca de experiências de março a dezembro). O programa se deu por meio de reuniões sistemáticas dos pesquisadores com os professores das escolas e com a coordenação pedagógica do PIAP, teve por foco a discussão sobre o planejamento de ensino e a organização da sala de aula, criando condições para que estas oportunizem à criança sua participação e tornem-se autoras de seu planejamento. O eixo orientador foi “Formação de leitores e autores”, buscando em cada uma das atividades desenvolvidas privilegiar reflexão a respeito da natureza da participação das crianças no seu próprio processo formativo; a humanização dos espaços e tempos escolares, as chamadas *dificuldades de aprendizagem das crianças* e o planejamento participativo das atividades de ensino, estudos e atividades escolares em geral.

A integração da Escola do Riso ao PIAP no sentido geral e no específico também, especialmente, nas reuniões conjuntas, foi apresentado no Relatório do 2004 como um desafio:

Considerando a experiência pedagógica pautada na criança e a acumulada discussão sobre os processos participativos em diferentes níveis e instâncias desta escola, credita-se a ela um papel importante de contraponto com a Escola do Porto, inclusive podendo servir de referência com relação a ações pedagógicas, principalmente com relação ao planejamento, desenvolvimento do "ensino por projetos" e sistemas de avaliação com ênfase na defesa da infância. (Relatório das Atividades Realizadas em 2004 do Projeto de Cooperação Internacional “Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa”/CECCA, Convênio Capes/Grices Jan./2005: 16).

As diferenças no funcionamento e trabalho realizado pelas duas escolas, constatadas no referido Relatório, levaram o grupo de pesquisadores a ressaltar que a natureza da participação dos pais na Escola do Porto possui características bastante singulares e, portanto, distintas das da Escola do Riso, devido principalmente à configuração histórica de ambas.

A respeito dos encontros com os pais das crianças dessas escolas, destaca o Relatório que eles:

Têm sido pedagógicos e esclarecedores sobre as possibilidades e dificuldades encontradas nas relações existentes entre educação, infância e escola, e particularmente, relação escola e família. Resumidamente, entre conformismos e resistências, a participação da criança tem alcançado a medida da do adulto. (Idem: 24).

Sobre o processo desencadeado na Escola do Riso principalmente a partir de 2004 com a inserção mais efetiva da Escola no PIAP e das premissas do PIAP na Escola, pode-se constatar que o questionamento do conceito de participação e o modo de perceber e conceber a participação das crianças na Escola foi alvo de inúmeras discussões e reflexões. O aprofundamento deste conceito e as formas de organizar o planejamento e as ações com a criança, e não para ela ou por ela, fizeram rever posições acerca da participação da criança.

Um avanço nesse sentido foi o processo de discussão e planejamento da Semana da Criança com a efetiva participação das crianças na etapa de planejamento, escolha das atividades, organização e desenvolvimento das atividades. Esse movimento de incluir a voz das crianças no planejamento de algo que lhe dizia respeito diretamente, forçou o grupo de professores a ir além da concepção conhecida da *roda em sala de aula*, reconceituando-a em termos mais políticos e organizando-a em forma de *pequenas assembléias* em sala de aula num primeiro momento e em forma de *Grande Assembléia de Crianças* numa segunda etapa. Estas *assembléias de crianças* não chega a ser uma novidade em termos das pedagogias progressistas, mas enquanto prática educativa nas escolas ainda há muito o que avançar.

A prática pedagógica desencadeada com as Eleições Municipais, onde as crianças votaram de forma direta para a escolha do prefeito, pesquisando os prefeitos que demonstravam conhecer e defender propostas para a infância, respeitando os direitos sociais para as crianças e organizando as votações com a formação de uma Justiça Eleitoral, também foi interessante no sentido de promover os Direitos das Crianças como conteúdo de ensino e proporcionar a experimentação direta de uma prática democrática.

**PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA DO RISO NAS REUNIÕES DO PIAP
ANO DE 2004**

TIPO DE REUNIÃO	QUANTIDADE
PIAP AMPLIADO	6
PEDAGÓGICA NA ESCOLA	9
COORD. PIAP NA ESCOLA COM PAIS	2
FORMAÇÃO CONTINUADA (2 escolas)	7
CONSELHO PEDAGÓGICO	3
TOTAL	27

FONTE: Relatório CECCA 2004 E Caderno de campo/2003-2004 desta pesquisadora

Além destas reuniões que tratavam diretamente de assuntos relacionados ao PIAP, aconteceram outras reuniões na Escola em 2004 que, de uma forma ou de outra, tocaram na temática da participação, mas que não fizeram parte deste quadro. Por exemplo, as reuniões pedagógicas semanais e as do Conselho Pedagógico que tem previsão de serem mensais. Exemplo de como o tema da participação tocou também estas reuniões foi a última reunião do ano do Conselho Pedagógico que versou sobre a definição do quadro de professores por turma e o encaminhamento de se iniciar o *rodízio nas funções de coordenação* (encaminhamento este que vinha desde julho/2004). Movia este encaminhamento a aspiração de parte do grupo de professores de que outras pessoas do grupo assumissem as funções de coordenação pedagógica nos 3 segmentos e de que se criasse a função de Coordenação Geral. Este Coordenador atenderia as demandas administrativas diárias, evitando a sobrecarga com atendimentos desta área dos responsáveis pela Coordenação Pedagógica. Verificou-se a dificuldade no grupo de se sustentar a argumentação em defesa do rodízio frente ao argumento de que faltava às pessoas presentes e dispostas a assumir estas funções o conhecimento e a experiência necessários para a atuação requerida. Para 2005, portanto, manteve-se as 3 funções de Coordenação Pedagógica e as atribuições do Coordenador Geral foram acumuladas por uma das pessoas da Coordenação Pedagógica com mais tempo de casa, com motivação para desenvolver estas funções, pelo aumento de carga horária. Pôde-se ouvir de uma das professoras que defendia o rodízio, resumindo a sensação da maior parte dos presentes: “mas, então, ficou tudo igual!” (Cf. Reunião do Conselho Pedagógico de novembro de 2004).

Não é objetivo deste trabalho o exercício de comparação entre o PIAP nas duas escolas, mas, no que se refere às reuniões com os pais na Escola do Riso, cabe ressaltar a receptividade à Pesquisa na assembléia geral realizada para explicar a mesma, a disposição em aceitar as paradas pedagógicas e facilitar a organização das oficinas aos sábados para recuperar os dias letivos. No planejamento das atividades da Semana da Criança, destaca-se também o entusiasmo em participar tanto do planejamento das atividades a serem desenvolvidas junto com as crianças quanto da execução. Acontecem três formas de reuniões com os pais na Escola do Riso: 1) quando os pais são chamados para as assembléias gerais ordinárias da Associação⁷⁸; 2) quando ocorrem as chamadas “reuniões de faixa” que são realizadas no mínimo duas vezes por semestre com os pais de cada turma, envolvendo esses e a professora responsável⁷⁹; 3) quando o grupo de professores de um dos segmentos de ensino sente a necessidade de tratar de assunto de interesse de todas as turmas, como aconteceu em relação aos pais das crianças que entraram em 2004 na Escola no mês de março e na reunião dos pais de 1ª a 4ª série para tratar do PIAP

Quanto ao Programa de Formação Continuada, foi salientado pelos professores da Escola do Riso como grande contribuição, além do repensar a concepção de participação em suas várias dimensões, o aprimoramento do planejamento de ensino a partir de “motivos”, tal como expressa a Teoria da Atividade de Leontiev, com a participação das crianças e não para elas. (Cf. reunião de outubro de 2004)⁸⁰.

⁷⁸ Isto ocorre quando a associação sente necessidade de tratar sobre assuntos que dizem respeito a todos os associados ou quando um associado, seja pai ou professor, usa do seu direito de chamar uma assembléia dentro do definido estatutariamente.

⁷⁹ Cabe constatar a força que certas expressões, tal como “reuniões de faixa” ganham no tempo dentro de uma cultura de escola, influenciada por determinada concepção de criança e de educação, que sem a devida crítica e sua incorporação pelos indivíduos ou grupos, “escapam” à consciência e parecem ganhar vida própria. Já contextualizada no Capítulo 3, sub-item 3.3.4, não é demais lembrar que esta expressão foi cunhada nos anos 80 por conta de uma concepção de criança e de organização do processo educativo muito marcada pela idéia de desenvolvimento em relação à faixa etária das crianças, daí as denominação *reuniões de faixa* e não de turma ou grupo.

⁸⁰ Participei deste encontro que reuniu os pesquisadores do PIAP, e as professoras das duas escolas, na Escola do Riso. Acompanhando o planejamento da Semana da Criança e as orientações que foram dadas às professoras por uma pesquisadora do PIAP que estuda a Teoria da Atividade, registrou-se a satisfação com a compreensão do planejamento a partir dos motivos e a diferença que a orientação “para descrever cada dia do planejamento, contemplando os objetivos, ações/procedimentos, instrumentos/recursos e avaliação” (Cf. Relatório CECCA/2004) fez para o modo como as professoras passaram a encarar esta forma de trabalho.

Nessa caracterização da participação foi preciso levar em conta que o termo participação pode se acomodar a diferentes interpretações, pois se pode participar ou tomar parte nalguma coisa, de modo bem diferente, desde a condição de espectador mais ou menos marginal à de protagonista de destaque. BOBBIO (1986: 889) aponta *três formas ou níveis de participação política*: presença, ativação e participação em sentido estrito. Pode-se constatar na trajetória da Escola, campo da presente investigação, como essas formas ou níveis de participação foram se configurando. O que se destaca do exposto é que o princípio autogestionário de organização permite que cada um participe diretamente pois reúne um número reduzido de pessoas e não tem caráter competitivo. Sendo que essa participação vai depender do grau de envolvimento de cada um.

A participação neste tipo de escola que se quer construir implica numa associação pelo sentimento, num compartilhar. Cada um vai tomando a sua parte no que o projeto de Escola lhe interessa e, aos poucos, vai assumindo a sua parte na idéia geral que ser uma Associação e uma escola significa. Pode ser que a parte que interessa a uma professora seja a de poder vivenciar os dispositivos inerentes aos processos autogestionários, e para outra professora apenas lhe interesse o valor em dinheiro do que lhe corresponde pelas atividades desenvolvidas junto às crianças. Pode ser que a parte de uma determinada mãe seja criar vínculos de amizade com outras famílias, ampliando o campo de relações sociais seu e de seu filho, e para uma outra família seja a proximidade da escola em relação a sua casa. Estas formas de participação, mais ou menos comprometidas com o ideal associativo, expressões da forma de constituição do social mais amplo, mostraram-se presentes por toda a trajetória da Escola. Os conflitos indissociáveis à convivência dessas pessoas com diferentes interesses pareceu-nos que foram levados pela Escola do Riso como oportunidade de capacitação dos profissionais e de formação de adultos e crianças, com todas as dificuldades, incertezas e equívocos de quem se assume autor do seu próprio fazer.



Arquivo da Escola
Foto 18 - Projetos de trabalho das turmas ...



Arquivo da Escola

Foto 19 - ... re-criando o espaço da Escola



Arquivo da Escola

Foto 20 - A roda – Uma prática que inicia na Escola Infantil ...



Arquivo da Escola

Foto 21 - ... e se mantém nas séries finais do Ensino Fundamental



Arquivo da Escola
Foto 22 - Eleições para a Diretoria da Associação/2003 – Contagem dos votos com a participação das crianças



Arquivo da Escola
Foto 23 - Votação para Prefeito pelas crianças, 2004 – Atividade do PIAP

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A possibilidade de desvincular saber de poder no plano escolar reside na criação de estruturas de organização horizontais onde professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas sem dúvida a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar”.

Maurício Tragtenberg

A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática, pensada a partir do que foi historizado sobre a Escola do Riso, aponta para a autogestão pelos trabalhadores da educação em parceria com os pais como possibilidade da democratização escolar. O princípio da “comunidade real”, inerente à idéia de autogestão, constituiu-se no grande desafio que experiências como a dessa Escola nos re-convida a enfrentar. Em suas origens, a Escola do Riso constituiu-se como um espaço que buscava a participação de todos e considerava que a criança tinha direito ao respeito. Este duplo entendimento, manteve-se ao longo dos anos, sendo re-significado à luz das diversas contribuições das idéias pedagógicas e, mais recentemente, da Sociologia da Infância. Essa autogestão pelos trabalhadores da educação em parceria com os pais também é condição para o reconhecimento de que a criança pode ser incluída de fato nos processos de tomada de decisões em assuntos que a afetam diretamente – isto se constituindo não apenas um recurso pedagógico, onde se aprende e se educa participando em sala de aula, mas uma questão social e política, de respeito e garantia da vivência da infância com um tempo de direitos.

O caso particular do fenômeno estudado difere do que acontece em outras escolas que se organizam dentro do esquema, tornado conhecido pela análise de Paro, de um diretor decidindo as coisas, apoiado por alguns especialistas (geralmente uma orientadora educacional e uma supervisora pedagógica), e dirigindo um agrupamento de professores e funcionários que cuidam das atividades administrativas e de apoio na manutenção do funcionamento da escola. A diferenciação da Escola do Riso está justamente na proximidade com o princípio da comunidade. As relações, além de horizontais, são muito mais próximas, marcadas pela afetividade e coerência com uma história de participação,

construída coletivamente. Pais e professores são chamados a pensar juntos, em função do tipo de educação que desejam para os seus filhos, tanto os aspectos administrativos, quanto pedagógicos. Ainda que estas instâncias estejam bem definidas, não são estanques e exigem uma constante comunicação e transparência nas relações estabelecidas. O espaço da Escola assume a característica da convivência, tanto para pais como para as crianças. E a questão do fazer-se representar é deixado cada vez mais de lado pela possibilidade sempre aberta de participar diretamente em todos os momentos e situações. Adultos que vão se percebendo como idealizadores e alimentadores deste caldo de cultura têm construído as condições para tornarem-se capazes de emancipar as gerações mais jovens. Pais que escolhem manter e gerir este determinado tipo de Escola e professores que se reconhecem como autores de sua própria prática pedagógica estão agindo de fato como atores sociais. E isso pode os habilitar a investir com muita segurança num projeto educacional-pedagógico que considere as crianças como atores sociais e as capacite a reconhecerem-se como autores de sua própria vida.

O *exercício de práticas políticas participativas no âmbito escolar* está intrinsecamente relacionado com os condicionantes sócio-histórico-culturais e educacionais da constituição da Escola de modo geral e de cada escola em particular. O caso da Escola do Riso nos convida a descobrir as possibilidades e a desvendar os limites de uma escola que se constituiu neste *caldo de cultura de participação* e que em nenhum momento abriu mão da função social de transmitir os conteúdos produzidos pela humanidade na formação educacional e política das crianças. Uma escola que manteve seu foco na educação da criança, que buscou respeitá-la enquanto ser humano concreto e que foi transformando e elaborando os princípios de seu trabalho a partir do que as crianças mostravam e do que o contexto próximo lhe exigia.

Desenvolver esta pesquisa na Escola do Riso significou, como é necessário num estudo de caso, colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que foram constituindo, ao longo de 21 anos, o seu dia-a-dia. E, sobretudo, pelo aprofundamento do contexto sócio-político e do ideário pedagógico que permearam a história desta Escola, foi possível, como num zoom, apreender as forças que impulsionaram a escola ou que a retiveram, identificando as estruturas de poder e os modos de organização

do trabalho escolar. Neste complexo universo de interações, onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, transformados, pôde-se esboçar uma compreensão das formas de participação dos sujeitos escolares⁸¹.

Segundo ANDRÉ (1995: 42), o estudo da prática escolar “não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando força viva que nela está presente”. Nesse sentido, pode-se observar que tendo em vista fomentar o exercício de práticas participativas na escola, ou se preferirmos, a construção de uma escola democrática, é preciso ampliar a concepção de escola e percebê-la, como apontou Tragtenberg, enquanto uma organização social complexa, ou, como diria Giroux (apud ANDRÉ1995:41), como um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.

Percebe-se que, na trajetória da Escola do Riso, o princípio da participação de todos orientou a sua forma de organização enquanto associação. Sentir-se parte da escola, participar de sua administração compondo Diretoria, Conselho de Pais, assumir Representação de Turma e participar das Assembléias para decidir sobre os destinos da Escola foi uma possibilidade sempre aberta aos pais, mesmo que muitos pais não assumissem efetivamente essas instâncias administrativas, valorizando mais a questão do trabalho pedagógico desenvolvido. Essa modalidade vem contribuindo para uma visão dos conflitos como local de disputa, confronto de ideologias, defesa de visões de mundo e tem clamado urgentemente pela definição de uma identidade comum. Quanto aos professores, a sua participação na Associação foi marcada por dois momentos: quando formaram a Diretoria da Associação e depois, quando passam a ser apenas sócios, sem poder compor a Diretoria e votar em questões salariais. No trabalho educativo, a participação dos professores é efetivamente considerada em termos das características do trabalho que desenvolve junto às crianças, ou seja, como profissional da educação é chamado a contribuir no grupo que compõe a equipe docente, assumindo o papel de autor de sua

⁸¹ Conforme a classificação apresentada no Capítulo 2, item 2.2.

própria prática pedagógica tendo em vista proporcionar às crianças a percepção de que também elas são capazes de autoria. O grande hiato refere-se aos trabalhadores da escola que atuam na cozinha (recepção e pré-preparo do lanche coletivo), serviços de limpeza e zeladoria. Apesar de haver registro de algumas tentativas de integrar essas pessoas nas discussões mais propriamente pedagógicas, foram tentativas isoladas e frustrantes (sic) em virtude da resistência dos mesmos. O fato deles conviverem e interagirem diariamente com as crianças de modo direto, tendo em vista a modalidade da escola de incentivo à autonomia da criança nas ações de preparo do lanche coletivo, arrumação e cuidados com a sala, construção de brinquedos no pátio, o que requer a parceria constante dessas pessoas, tem gerado questionamentos por parte dos professores pela integração dos mesmos nas reflexões acerca da participação infantil.

Quanto à participação das crianças, pode-se afirmar que desde 1987 encontra-se explicitado a importância e colocado como princípio o direito da criança ao respeito. Entretanto, é preciso reconhecer que concepções estiveram implícitas neste respeitar a criança. Como espera-se que tenha ficado claro no exposto anteriormente, foram diversas as influências do ideário pedagógico na prática educativa desenvolvida, e cada uma delas trazia uma visão de infância e de criança que por vezes podem ter levado a um espontaneísmo e, em outras, a uma pedagogização exacerbada. Não era objetivo deste trabalho o estudo minucioso das práticas pedagógicas desenvolvidas no sentido de explicitá-las em função dos aportes teóricos das ciências da educação, apenas identificá-las. Este enfoque fica aberto para outras pesquisas e pesquisadores, inclusive pela riqueza de material a ser pesquisado, tais como os projetos de trabalho desenvolvidos em parceria com as crianças nas turmas, o próprio projeto interdisciplinar do segmento de 5ª a 8ª série, as avaliações descritivas das crianças, entre outros.

No sentido da participação das crianças, observa-se que foi a partir das idéias de Vigotsky, por meio de grupos de estudo na Escola com professoras da UFSC, que uma visão de criança como um sujeito histórico começa a aparecer nos discursos da Escola. O que vai se concretizando nas práticas educativas pelo resgate do papel do professor que “perde o medo de intervir” no processo da criança e passa a trabalhar a criança no grupo,

sendo fundamental o trabalho de observação e constituição de cada grupo de crianças, sua história, os temas que vão surgindo e transformados em projetos de trabalho da turma.

A roda como espaço afetivo de reunião desse grupo de crianças, lugar de escuta, de interlocução, de tomada de decisões coletivas e de resolução de conflitos é um dos aspectos que relevam a intencionalidade do exercício de práticas participativas como educativo. É preciso reconhecer essas práticas como constitutivas desta cultura escolar, ainda que restritas ao universo de sala de aula, pois as decisões tomadas na roda de um grupo que afetam o andamento da Escola como um todo são mediadas pela professora que as apresenta junto à equipe docente nas reuniões pedagógicas semanais e nas reuniões do Conselho Pedagógico e/ou nas reuniões de pais. Nota-se que a professora ainda assume aqui o papel de representante das crianças, ou seja, as crianças não se fazem representar diretamente ainda que por uma questão de organização.

A idéia da brincadeira como necessidade humana e direito da criança penetra nessa Escola a partir de 2000, com a presença de professoras que cursavam Pedagogia na UFSC. Do direito da criança ao respeito passa-se para a garantia dos direitos da criança à brincadeira, entre outros. A compreensão da brincadeira é redimensionada, procurando superar a pedagogização. Os direitos das crianças aparecem nos projetos de trabalho das turmas com o Estatuto da Criança e do Adolescente a partir de 2003. Exemplo disto foi o teatro sobre o tema organizado nesse ano pela 6ª série e apresentado para as outras turmas. É a partir deste ano também que as discussões sobre o lugar social da infância e a condição social do brincar vão ser assunto das reuniões pedagógicas. Estes fatos são denotativos de como a escola é permeável aos conhecimentos produzidos pelas pesquisas e divulgados nas Universidades. É preciso atentar, neste ponto, para a forma de como cada escola traduz esses conhecimentos para a prática educativa cotidiana.

Por fim, é preciso destacar que a entrada do PIAP na Escola veio problematizar muitas idéias e crenças a respeito da educação em geral e da participação da criança na escola, em particular. O desafio colocado foi o de sistematizar a “experiência vivida” e os princípios norteadores com o fim de apresentá-lo fora do contexto da Escola, pelo compartilhar com uma outra escola, com realidade bem diversa, no contexto de uma

pesquisa científica. Esse desafio foi aceito e ao mesmo tempo convidou todo o segmento envolvido a uma reflexão crítica acerca da capacidade de elaboração do vivido e da comunicação disso. As dificuldades encontradas, bem como os limites, foram levados ao grupo maior da Escola nas reuniões do Conselho Pedagógico que passaram a abordar diretamente o conceito e as questões relativas à participação dos sujeitos escolares. Uma dessas questões foi o rodízio nos cargos de coordenação e o apontamento da necessidade de um coordenador geral que atue na parte da manhã e da tarde, a quem as pessoas que chegam na Escola possam se dirigir, sem interromper as atividades dos professores com a coordenação. Estas questões ainda se encontram como um desafio. O Conselho Pedagógico também assumiu as discussões acerca da participação infantil, influenciado pelo segmento que participa do PIAP. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para que a Escola possa ter um olhar em retrospectiva a respeito do seu processo de construção.

A formação acadêmica dos professores também é um processo de construção que deve ser avaliado. Nesse contexto, as dificuldades por conta da minha precária formação na área da pesquisa exigiram um esforço muito grande para dar conta de, ao mesmo tempo, trabalhar os dados do campo empírico e aprofundar as leituras e estudos para minimizar as lacunas de minha formação; algo extremamente complicado no tempo de dois anos de mestrado. A sustentação do trabalho deu-se principalmente pela orientação recebida e pelo suporte que o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola ofereceu, mediante os encontros e discussões ocorridas. O fato do Projeto de Pesquisa do PIAP ser desenvolvido por um grupo de pesquisadores contribuiu significativamente na construção do presente estudo de caso.

O que o estudo de caso da Escola do Riso deixa entrever é que mais que uma “escola com cara de criança”, ou “um lugar onde a criança é respeitada”, ou ainda, uma “escola que ficou pequena demais para adolescentes”, ela se constituiu dentro de um movimento maior de resistência e se organizou nas brechas de um Estado Autoritário e de uma sociedade desumanizadora. Um espaço coletivo onde os erros e acertos são assumidos historicamente como promotores de novos movimentos, que envolvem novas pessoas, reafirmando ideais e renovando esperanças de se constituir como um espaço educativo para as crianças e os adultos. Não apenas as crianças tem ali um espaço privilegiado de

experiências solidárias e democráticas frente a esta sociedade “enjaulada” que produzimos, mas também os pais e os trabalhadores da Escola. Um indício de que a escola como “comunidade” pode se autogerir de forma a ser uma semente do sonho de “uma célula viva” em meio a “células cancerosas”, como afirmou um ex-aluno. Vida esta que fala de respeito pelo humano que está na criança e no adulto, da necessidade humana de trocas afetivas e simbólicas efetivas que só se dão em contextos criativos, que promovam a autonomia e a liberdade do Ser. Uma escola onde a alegria e o otimismo são cunhados em meio as contradições e conflitos: onde os tempos da vida, infância, juventude e velhice, não se restringem aos embates de gerações mas são compartilhados visando contribuir para a formação do homem novo, capaz de dar conta das questões do seu tempo sem se sujeitar a “servidão voluntária”.

Neste sentido, o olhar volta-se para a retomada dos princípios libertários das origens da Escola procurando redimensionar a participação de crianças e adultos como auto-organização, auto-governo para que deste modo possa efetivamente ajudar a construir um modelo societário cuja a autonomia dos indivíduos não seja administrada pelo Estado Burguês.

Arnoni (2001:162) afirma que o ideal educacional dos anarquistas é a felicidade e uma escola que porte a alegria e o desejo dos alunos em freqüentá-la. Uma escola que valorize a condição humana, onde a solidariedade e a liberdade não soem apenas como retórica, mas que sejam experimentadas e respeitadas pelas crianças e pelos adultos. Ilustrativamente, o mesmo autor cita o que ele chama de uma feliz coincidência: uma das escolas modernas de SP situa-se na Rua da Alegria. O que me faz apontar uma outra coincidência: a praia que deu nome e onde se localiza a escola deste estudo de caso também evoca a alegria, chamam-na Praia do Riso. O que nos faz perguntar, como fez Snyders: e se a escola se convertesse num espaço de alegria? E se não fosse apenas uma coincidência a existência de uma sociedade que respeita a todas as crianças indistintamente, garantindo os direitos básicos de provisão, protecção e de participação... uma escola-lugar privilegiado da infância, e de uma infância feliz?

Como escreveu Eduardo Galeano, a utopia está no horizonte! Mas, para que serve a utopia? Para isto, para caminhar...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, K. M. *Dimensões Política e Pedagógica da participação da criança na escola; um estudo de tipo etnográfico*. 2004. Dissertação (Versão preliminar da Dissertação de Mestrado aprovada em abril, 2004) - PPGE/UFSC, Florianópolis.

ARNONI, R. J. *Educação Libertária: o legado utópico (Para além da miserabilidade humana)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo) – PUC/SP, São Paulo.

BASSO, M. A. *A organização e a construção do trabalho pedagógico de professores e especialistas: é possível destituir o instituído?* 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/UFSC, Florianópolis.

BASTIANI, M. L. *Escola alternativa: pedagogia da participação*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

BOBBIO, N. *Dicionário de política*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.

BRASIL, *Medida Provisória*, n. 116, de 01 abril de 2003.

CAMBI, F. 1999 História da pedagogia. São Paulo: Editora UNESP.

CEDEÑO, Alejandra A L. *Guia múltiplo da autogestão: um passo por meio a diferentes fios de análise*. 2001. Dissertação (Mestrado Psicologia) - PUC/SP, São Paulo.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ESCOLA DO RISO, *Ata da Reunião Final de Avaliação do Ano de 2003*, Florianópolis, 10.06.2003.

ESCOLA DO RISO, *Caderno da Coordenadora de Pré-Escola*, Florianópolis, Abril/1992.

ESCOLA DO RISO, *Carta aos pais*, Florianópolis, Nov./1996.

ESCOLA DO RISO, *Comunicação Interna do Conselho Pedagógico*, Florianópolis, Out./2002.

- ESCOLA DO RISO, *Convite para “Um papo com Roberto Freire”*, Florianópolis, 05.11.92.
- ESCOLA DO RISO, *Escola do Riso – Concepções e Princípios*, Florianópolis, 2001.
- ESCOLA DO RISO, *Estatuto da Associação da Escola do Riso*, Florianópolis, 1997.
- ESCOLA DO RISO, *Estatuto da Associação da Escola do Riso*, Florianópolis, 1987.
- ESCOLA DO RISO, *Fichas de Matrícula*, Florianópolis, 2003.
- ESCOLA DO RISO, *Folheto Divulgativo*, Florianópolis, 1988.
- ESCOLA DO RISO, *Informativo da Escola*, Florianópolis, Edição do Primeiro Semestre de 1999, Edição Especial de Out./1999, edição do Primeiro Semestre de 2003.
- ESCOLA DO RISO, *Livro de Atas das Assembléias da Escola*, N. 1. Florianópolis, 1987-1990.
- ESCOLA DO RISO, *Pasta de Atas das Reuniões do Conselho Pedagógico*, Florianópolis, 2004.
- ESCOLA DO RISO, *Pasta Memória da Escola – 1983 a 1993*, Florianópolis.
- ESCOLA DO RISO, *Projeto de Implementação da 1ª Série do 1º Grau*, Florianópolis, 1986.
- ESCOLA DO RISO, *Projeto Político-Pedagógico da Escola*, Florianópolis, 1999.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. Tradução: Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1986.
- FERREIRA, M. M. M. “- *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*” – *as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância*. 2002. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação, orientação do Professor Doutor. Steve Stoer) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

FLORES, Daniel Garcia. *Conselho de Escola: Possibilidades e Limitações (um estudo de caso)*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília/SP.

FONSECA, Luzia Viana da *A gestão dos recursos destinados ao sistema de saúde municipal: a configuração de um novo paradigma*. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Fundação Visconde de Cairu.

FORTUNATO, M. S. *Uma experiência educacional de autogestão: a Escola Moderna Nº 1 na sua gênese*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC/SP, São Paulo.

FREIRE, R. C. & BRITO, F. R. A. *Utopia e paixão: a política do cotidiano*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1984/1987.

FREITAS, M. C. & KUHLMAN JR., M. (Orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

FÜHR, Regina Cândida *A construção coletiva na escola como espaço de formação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS.

GOMES, Antonio J. *Cooperativas educacionais no Brasil – a busca de alternativas para a escolaridade básica de segmentos da classe média*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - PUC/SP, São Paulo.

GUIMARÃES, Waleska N. *Empreendimentos autogeridos: um estudo exploratório descritivo nos setores secundário e terciário de Santa Catarina*. Florianópolis, NINEIT/DCA - UFSC, 2000.

ISAYAMA, Hélder Ferreira *Recreação e lazer como integrantes dos currículos dos cursos de graduação em Educação Física*. 2002. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

JENSEN, Ivone M. *Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: as possibilidades do estabelecimento de novas relações sociais para a ruptura do autoritarismo pedagógico*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - CED/UFSC, Florianópolis.

KASSICK, Clovis Nicanor. *Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis.

_____. *Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - CED/UFSC, Florianópolis.

_____. *A organização da escola libertária como local de formação de sujeitos singulares: um estudo sobre a Escola Paidéia*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

KUHLMANN JR., Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1923)*. Bragança Paulista/SP: Editora da Universidade de São Francisco – CDAPH, 2001.

LUIZETTO, F. *Cultura e Educação libertária no Brasil no início do Século XX. Educação e Sociedade*, UNICAMP/Campinas/SP, 19, 1986.

LUZ, Gastão Octavio Franco. *Formação de formadores em educação ambiental, nos cenários da "Região Metropolitana de Curitiba": das resistências aos fatos*. 2001. Tese (Doutorado em meio ambiente e desenvolvimento Universidade Federal do Paraná) - UFPR, Paraná.

MAGALHÃES, Josiane. *Autogestão e educação: o papel da educação na formação da consciência crítica dos trabalhadores envolvidos em processos autogestionários*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília/SP.

MONTANDON, C. *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 112, p. 33-61, mar. 2001.

MORIYÓN, F. G. (Org.) *Educação Libertária/Bakunin e outros*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NAGLE, Jorge. Cap. VII - A educação na Primeira República. In: *História Geral da Civilização Brasileira, Tomo III, O Brasil Republicano, 2º Volume, Sociedade e Instituições (1889-1930)*. Difel editora, São Paulo, 1985.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta Infância: o socialismo e a Educação da criança. In: FREITAS, Marcos César de, KUHLMANN JR., Moysés. *Os Intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA Francisco. A nova hegemonia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. In: CIAVATTA, Maria e FRIGOTTO, Gaudêncio. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAIVA, V. (Org.) *Perspectivas e dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básico. IN: FERRETI e OLIVEIRA, M^a. (Orgs). *Trabalho, formação e currículo. Para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

_____. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PINTO, Beatriz Volpato Machado *Visões de Cooperativismos: reinventando utopias*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.

PINTO, Manuel. A construção da infância. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

PINTO, Maria Raquel Barreto. A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA; A L. G.; DEMARTINI, Z.B.F & PRADO, P. D. (orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *Projeto de Cooperação Internacional “Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa/CECCA”*, Convênio Capes/Grices, UFSC/UNIVERSIDADE DO MINHO. Brasil/Portugal, 2003.

_____. *Relatório das Atividades Realizadas em 2004 do Projeto de Cooperação Internacional “Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa”/CECCA*. Florianópolis, UFSC, 2005.

QVORTRUP, Jens. *A Infância na Europa: novo campo de pesquisa social. Texto de trabalho n. 1*, Centro de Documentação e Informação sobre a Criança, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1999.

REVAH, Daniel. *Na trilha da palavra “alternativa”: a mudança cultural e as pré-escolas alternativas*. 1994. Dissertação (Mestrado) apresentada ao departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Consuelo Aparecida Sielski *Educação a Distância Abordagem Metodológica para Avaliação do Uso Pedagógico de Linguagens e Tecnologias Envolvidas*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

SANTOS, Laila de Mauro *O pedagógico e o administrativo no processo de gestão escolar: da descrição e das articulações na escola pública*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília/DF.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

_____. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Portugal: Instituto de estudos da criança, Universidade do Minho, 2003.

_____. *Desafios à gestão de instituições para a infância: As crianças e as organizações*. *Cidade Solidária*, Ano III, n. 4, 2000.

_____. *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores e Associados, 1989.

_____. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 34 ed. São Paulo: Cortez: Autores e Associados, 2001.

_____ et al. *O legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.- (Coleção Educação Contemporânea)

SILVA, A. O. *Tragtenberg e a pedagogia libertária*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, B. (Coord. Geral). MIRANDA NETO, A. G. D. et all. *Dicionário de Ciências Sociais*. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de documentação, Rio de Janeiro, 1986.

SILVA, Rosângela Maria da. *Caderno de Campo da Pesquisadora*, Florianópolis, 2003-2004.

SINGER, H. *República das crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: FAPESP – Hucitec, 1997.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1981.

_____. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.

SOARES, N. F. Direitos da criança: utopia ou realidade? IN: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. *As crianças- contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Ed. Bezerra, Portugal, 1997.

TRAGTENBERG, M. *Administração, Poder e Ideologia*. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. *Os caminhos da democratização da universidade*”. In: *Sobre educação, Política e Sindicalismo*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1990 (Coleção Teoria e Práticas Sociais – 2ª edição).

_____. A delinquência acadêmica. In: Sobre educação, Política e Sindicalismo. São Paulo, Cortez e Autores Associados. 1990 (Coleção Teoria e Práticas Sociais – 2ª edição).

_____. Relações de poder na escola. *Educação e Sociedade*. Ano VII, n. 20, Jan./Abr. de 1985. Campinas: CEDES/Unicamp: São Paulo: Cortez Editora.

UFSC/UNIVERSIDADE DO MINHO. *Projeto de Pesquisa “Participação Infantil e Ação Pedagógica- PIAP”*. Convênio Capes/Grices. Brasil/Portugal, 2003.

VIRIATO, E. O. A redefinição do espaço público na organização da escola pública. In: Reunião Anual da APED, 26., 2003, Poços de Caldas/MG. *Resumos da 26ª Reunião da ANPED*. Poços de Caldas/MG, CD-ROM.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado e outros. *História da Educação: a escola no Brasil*, São Paulo: FTD, 1994.

ANEXO I

BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA SOBRE PARTICIPAÇÃO, EDUCAÇÃO, ESCOLA E CRIANÇA

TESES

AGUIAR, Rui Rodrigues. *Reforma educacional (1995-2000): da transição a um modelo singular da gestão*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. *A escola padrão do estado de São Paulo. Um referencial de gestão para uma educação democrática?*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ARAÚJO, Evania Luiza de. *A democracia que pratica a escola. Princípios e direitos pedagógicos para avaliar a educação: um estudo em escolas públicas no sudoeste do Paraná*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

AREDES, Alaíde Pereira Japicanga. *As Instâncias de Participação e a Democratização da Escola Pública*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. *Gestão Democrática da Construção de uma Proposta Curricular no Ensino Público: a experiência de Aracaju*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

BORGES, Zacarias Pereira. *A Política Educacional do Estado de São Paulo durante os Governos do PMDB (1983-1994): A Proposta Partidária e sua Execução*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. *Gestão Democrática e Nova Qualidade de Ensino: o conselho de escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais de São Paulo (1989-1992)*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAMPOS, M. M. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. 1983. Tese (Doutorado) - FFLCH/USP, São Paulo.

CARDOSO, T. M. *Cultura da escola e profissão docente – Interrelações (Bourdieu)*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - UFMG, Belo Horizonte.

CORTINA, Roseana Leite. *Política Educacional Paulista no Governo Covas: uma avaliação política sob a perspectiva da modernização*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

COSTA, Marly de Abreu. *Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão*. 1995. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DA HORA, D. L. *A gestão democrática em educação e a relação escola comunidade*. 1992. Tese (Doutorado) - PUC, São Paulo.

DAVIES, Nicholas. *"O Estatal, o público e o privado em educação: tensões e ambigüidades"*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

FEDOZZI, Luciano Joel. *O eu e os outros. A construção da consciência social no Orçamento Participativo de Porto Alegre*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FERREIRA, Luiz Alberto. *Formação Técnica para o Ecodesenvolvimento: uma avaliação do ensino técnico agrícola em Santa Catarina*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FERREIRA, M.M. M. “- *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*” – *as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância*. 2002. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação, orientação do Professor Doutor. Steve Stoer) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

FLORES, Daniel Garcia. *Construindo uma gestão participativa no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza-unidade Amim Jundi*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo.

GANZELI, Pedro. *O Processo de Construção da Gestão Escolar no Município de Campinas: 1983/1996*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. *Gestão Democrática e a participação dos educandos: um caso em estudo*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

GENOVEZ, Maria Salete. *Democratização da Gestão da Escola Pública*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo.

GHANEM JR, Elie George Guimarães. *Educação escolar e Democracia no Brasil*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

GOHN, M. G. *Lutas pela moradia popular em São Paulo*. 1987. Tese (Livre Docência) - FAU/USP, São Paulo.

ISAYAMA, Hélder Ferreira. *Recreação e Lazer como Integrantes dos currículos dos cursos de graduação em Educação Física*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

KASSICK, C. N. *A organização da escola libertária como local de formação de sujeitos singulares: um estudo sobre a Escola Paidéia*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LUIZETTO, F. *Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios libertário e educacional*. 1984. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Carlos.

LUZ, Gastão Octavio Franco da. *Formação de Formadores em Educação Ambiental, nos cenários da "Região Metropolitana de Curitiba" - das resistências aos fatos*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MAGALHÃES, Josiane. *Autogestão e educação o papel da educação na formação da consciência crítica dos trabalhadores envolvidos em processos autogestionários*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo.

MARQUES, Antonio Francisco. *O trabalho coletivo na escola pública e a questão da qualidade do ensino*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. *A Construção do Saber Docente: entre a formação e o trabalho*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

MIOTTO, Wanda Darin. *Experiências em formação continuada de educadores nas redes municipais de ensino de Marília e Parapuã*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo.

MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. *Paradoxos da democracia: um estudo sobre normatividade e possibilidade no campo da gestão democrática do ensino público*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos. *Gestão Escolar Participativa: Sonho e Realidade*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia.

PASSADOR, Claudia de Souza. *Um estudo do Projeto Escola do Campo - Casas Familiar Rural (1990-2002) do Estado do Paraná: a pedagogia da alternância como referencial de permanência*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. *O processo educativo no orçamento participativo: aprendizados dos atores da Sociedade Civil e do Estado*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

POOLI, João Paulo. *Educação, estado e políticas públicas - gestão democrática para a educação*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PRADO, J. F. do. *Gestão escolar e escola democrática – ações e reflexões*. 2002. Tese (Doutorado) - PUC, São Paulo.

QUINTEIRO, J. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

REZENDE, Lucia Maria Gonçalves de. *Escola Candanga do Distrito Federal: a mediação de uma divisão regional de ensino*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo.

ROSALEN, Marilena Aparecida de Souza. *Educação Infantil e Informática*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

ROSSI, Thais A. Soares. *A escola pública paulista na transição democrática 1984-86*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SAMARTINI, Luci Silva. *Direito de voz: a participação de pais e alunos na gestão da escola pública de 1º e 2º graus*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAMPAIO, M. M. F. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. 1997. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo.

SANTOS, Manira Aboud. *Educação e Democracia no Governo Democrático Popular da Cidade de São Paulo (1989-1992)*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHEINVAR, Estela. *O feitiço da política pública ou como garante o estado brasileiro a violação dos direitos da criança e do adolescente*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

SILVA, A. O. *Tragtenberg e a pedagogia libertária*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Aída Maria Monteiro. *Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUSA, Ana Lúcia de. *A recente reforma educacional no Brasil: crítica da opção preferencial pela mercantilização do ensino*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

TÁVORA, Maria Josefa de Souza. *Projeto Político-Pedagógico no Brasil: o estado da arte*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo.

VILLELA, D. P. *O conselho de escola: impasses, perspectivas e busca da participação*. 1997. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

DISSERTAÇÕES

ABDIAN, Graziela Zambão. *Gestão Escolar: implicações para um ensino de qualidade*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo.

ABICH, Lourivaldo. *A organização dos professores e a Implantação da Gestão Democrática nas Escolas Estaduais de Mato Grosso*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

ALBA, Leonir. *Projeto político pedagógico: caminhos e (des)caminhos da gestão*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau/SC.

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de. *A gestão do projeto político pedagógico na escola*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Distrito Federal.

ALMEIDA, Lucio Celso Pinheiro de. *A socio-política da educação: o financiamento e a gestão do ensino na constituinte 1987/1988 e nas propostas de uma nova lei de ensino*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Granato. *Possibilidades e desafios de gestão democrática em escola pública (contexto Paulistano de 89-92)*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. *Os conselhos de escola e a construção da participação e gestão democráticas da escola pública*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ALVES, Luiz Antônio. *Referenciais para formação de professores: uma análise crítica do discurso oficial sobre qualidade e competência do ponto de vista da Psicologia Escolar*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALVES, Maria Railma. *Impasses, interferências e perspectivas na gestão democrática da educação: a experiência de uma escola rural*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ANTUNES, K. M. *Dimensões Política e Pedagógica da participação da criança na escola; um estudo de tipo etnográfico*. 2004. Dissertação (Versão preliminar da Dissertação de Mestrado aprovada em abril, 2004) - PPGE/UFSC, Florianópolis.

AQUINO, Ilma Lopes de. *Participação: relação instituição educativa e família na educação infantil*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

ARANTES, Clóvis. *Gestão democrática, imaginário e cotidiano: o caso da escola estadual "19 de julho", no município de Peixoto de Azevedo - Mato Grosso, no período de 1985 a 1990*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade e Brasília, Distrito Federal.

ARAÚJO, Adilson César. *Gestão democrática da educação: a posição dos docentes*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Distrito Federal.

ARAÚJO, Sérgio Onofre Seixas de. *Gestão democrática e ensino público: entraves no processo - um estudo de caso*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BALDINOTTI, Sergio. *Participação da comunidade e gestão democrática: um estudo em escolas estaduais de Mato Grosso*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BALDUÍNO, Maria Aparecida Canale. *A gestão da democrática educação no Estado de Mato Grosso do Sul no entretempo de 1999-2000*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

BARBOSA, Maria Cecília Rais. *Proposta pedagógica como eixo de integração da comunidade escola: possibilidades de informática*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo.

BARRANCOS, D. B. *Destruir é construir: anarquismo, educação e problemática dos costumes*. 1985. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BARTNIK, Helena Leomir de Souza. *A contribuição do educador na organização do trabalho pedagógico na escola*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BASSO, Maria Aparecida Jose. *A organização e a construção do trabalho pedagógico de professores e especialistas: é possível destituir o instituído?*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BATISTA, Claudio. *A gestão democrática da educação em Angra dos Reis: a experiência petista*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

BATISTA, Neusa Chaves. *Democracia e patrimonialismo: dois princípios em confronto na gestão da escola pública municipal de Porto Alegre*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BEAUCMAMP, Jeanete. *Com a palavra os pais - percepções e expectativas de pais de alunos sobre o serviço prestado pela escola pública estadual*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BETLINSKI, Carlos. *O Fórum Municipal de Educação e Cidadania de Santo André/SP*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BEZERRA, Maura Costa. *Plano de desenvolvimento da escola (PDE) no ensino fundamental: inovação ou prática antiga?*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BORGES, Isabel Cristina Noche. *Políticas de Currículo em Conflito: uma análise Estrutura curricular em ciclos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1997)*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BRAGA, Amélia Eloy Santana. *Gestão escolar: do ideal democrático à prática pedagógica do cotidiano*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal.

BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. *A cultura da qualidade no processo de gestão escolar*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

BRITO, Angela Maria de. *A gestão escolar e sua relação com o projeto pedagógico: estudo da experiência realizada nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

BRZEZINSKI, Paulo Roberto. *Organização escolar e democracia: um estudo sobre o projeto político pedagógico na rede municipal de ensino de Florianópolis no governo da frente popular (1993 a 1996)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BUENO, Miriam Rezende. *A relação família escola - um dialogo possível?*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CALACA, Celina Ferreira. *Eleição de diretor de escola e gestão democrática (estudo de caso)*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. *Desvelamentos do Processo de Democratização da Educação, em Mato Grosso, na década de 90: visões de ex-secretários de educação e de sindicalistas*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

CARMINATI, M. B. *Democratizando a gestão: os conselhos de escola e as eleições de diretores na rede municipal de ensino de Florianópolis*. 2002. Dissertação (Mestrado) - PPGE/CED, UFSC, Florianópolis.

CARMINATI, Márcia Bressan. *Democratizando a gestão: os conselhos de escola e as eleições de diretores na rede municipal de ensino de Florianópolis*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CARMO, Alberto Ribeiro do. *Os conselhos escolares da rede municipal de ensino de Goiânia*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CARVALHO, Ana Carla Dias. *A Educação Física e a construção do projeto político - pedagógico da escola*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

CARVALHO, C. *Conselho de escola: um caminho para a participação?* 1991. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo.

CARVALHO, Eliane Maria Cherulli. *A ação comunicativa na resignificação da prática da gestão escolar como percebida por vários atores*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal.

CASTILHO, Claudio Jorge Moura de. *A organização espacial da rede de ensino público municipal da cidade de Recife*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CASTRO, Ieda Maria Nobre de. *Conselho municipal de saúde de Fortaleza: saberes em confronto público - desvendando um, a dimensão educativa*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CERQUEIRA, Doralice Marque de Araújo. *Gestão da Escola Pública: Uma Análise da Prática*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia.

CHAVES, Fátima Machado. *O trabalho de serventes e merendeiras de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

CISESKI, Angela Maria Biz Rosa Antunes. *Aceita um Conselho? Teoria e Prática da Gestão Participativa na Escola Pública*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

COLARES, Maria Lilian Imbiriba Souza. *Concepção de gestão educacional: estudo com diretores de escola pública do ensino fundamental formados em pedagogia e habilitados em administração escolar pela Universidade Federal do Pará*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

CORREA, Bianca Cristina. *Possibilidades de Participação Familiar e Qualidade na Educação Infantil*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade De São Paulo, São Paulo.

CORRÊA, Rose Cléia da Silva. *Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar: Esperanças, Conquistas e Ilusões*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

CORREIA, Maria Zélia de Sousa. *Gestão escolar democrática na escola pública em Pernambuco: uma experiência da década de 80*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

COSTA, Francisca Maria da Silva. *Gestão democrática: um olhar sobre a participação dos professores e o desempenho dos alunos de ensino médio no norte do Tocantins*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal.

COSTA, Maria Betânia Buarque Lins. *Gestão democrática da escola pública: A experiência do PREMEN - Um processo em construção*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

COSTA, Maria de Lourdes de Castro. *Gestão democrática da escola pública - uma questão de qualidade*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Distrito Federal.

COSTA, Vânia Maria do Rego Silva. *Participação dos pais de alunos no conselho escolar: uma conquista no processo de gestão democrática ou uma concessão das direções eleitas?*. 2002. Universidade de Brasília, Distrito Federal.

COUTO, Jurema Barbieri. *Publica: o caso do distrito federal 1985 - 1988*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade e Brasília, Distrito Federal.

COUTO, Marilce de Souza. *O gestor escolar na perspectiva da gestão democrática: exigências para a formação deste profissional da educação*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

CRUZ NETO, Otávio. *Poder local: possibilidades e limites da administração municipal participante*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas/RJ, Rio de Janeiro.

CUNHA, Eliomar Mota da. *FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: o financiamento macro da educação no estado do Amazonas e na Amazônia ocidental*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. *Gestão democrática da escola pública: um movimento de "abertura da escola à participação da comunidade"*. 1999. Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

DANIEL, C. A. *Poder estatal municipal: um quadro teórico e uma análise dos governos locais com participação no Brasil recente*. 1982. Dissertação (Mestrado) - FGV/SP.

DIAS, Luzia Parreira. *Gestão Democrática e Colegiados Escolares*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DIRSCHNABEL, Clarice. *Construindo a Rede do Projeto Político Pedagógico: fios trançados da avaliação e da participação*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ESPECIAL, Sandra Cristina Carina. *Favorecendo a autonomia do professor: a gestão participativa num sistema educacional*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

FAEDA, Rita Serra. *Gestão democrática: os desafios dessa prática no cotidiano do SEPE/RJ*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

FAGUNDES, Vera Lúcia dos Passos. *O pensar e o fazer na organização do trabalho na escola: análise crítica da experiência de gestão compartilhada no e.b. Alberto Schmitt - reação de Itajaí - SC*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FANTINI, Tania Sueli. *A Gestão Compartilhada como Elemento Fundante da Escola Comunitária*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI/SC.

FAVACHO, André Márcio Picanço. *Construção de um projeto político pedagógico: reflexões sobre um caso em Macapá*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Distrito Federal.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. *Políticas Públicas de Educação: A Gestão Democrática na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul (1991-1994)*. 1996.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

FERNANDES, Maria Lúcia da Cruz. *Gestão democrática da escola: concepções e práticas do diretor de escola e coordenador pedagógico do CEFAM*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

FERNANDES, Mônica Abranches. *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

FERNANDES, Sayonara Regina Pernisa. *Colegiado Escolar: Um jogo de poder*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

FERNANDES, Sonia Regina Vieira. *Juizado especial cível e democracia participativa. A participação de uma instituição de ensino jurídico como instrumento de acesso à justiça*. 2002. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

FERREIRA Mecira Rosa. *Violência e Educação: manifestações na escola pública*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Franca, São Paulo.

FERREIRA, A. R. *Movimento de reivindicação urbana e participação política no cenário dos anos pós-70*. 1998. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo.

FERREIRA, Maria de Fátima Andrade. *Gestão colegiada na escola pública: expressão de autonomia ou heteronomia (?)*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia.

FIORINI FILHO, João Alberto. *Gestão da escola pública: o diretor ou sua ação cotidiana*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FLORES, Daniel Garcia. *Conselho de Escola: possibilidades e limitações (um estudo de caso)*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília, São Paulo.

FONSECA, Luzia Viana da. *A gestão dos recursos destinados ao sistema de saúde municipal: A configuração de um novo paradigma*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Visconde de Cairu.

FONSECA, Luzia Viana da. *A gestão dos recursos destinados ao sistema de saúde municipal: a configuração de um novo paradigma*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Visconde de Cairu.

FONSECA, M. J. da. *Participação das famílias na instituição pública de educação infantil: limites e possibilidades*. 1999. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis.

FONTELES SOBRINHO, João Batista. *Participação comunitária na gestão da Escola Pública de Teresina/PI: eleição de Diretores e Conselhos Escolares*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.

FORTUNATO, M. S. *Uma experiência educacional de autogestão: a escola Moderna Nº 1 na sua gênese*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC/SP, São Paulo.

FORTUNATO, Marinice da Silva. *Uma experiência educacional de auto gestão: a escola moderna numero 1 na sua gênese*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREIRE FILHA, Reinilda de Souza. *A Gestão Democrática do Ensino no Município de Camaragibe*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

FREITAS, Alexandre Luiz Martins de. *A participação dos pais na implementação dos Conselhos de Escola: um mecanismo da gestão democrática*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *A conscientização como princípio metodológico da formação de professores - registro sobre uma experiência ineditamente viável na política educacional da administração popular em Porto Alegre*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FREITAS, Leda Gonçalves de. *A contribuição do movimento sindical dos professores para a construção da gestão democrática das escolas públicas do Distrito Federal no período 1985/1994*. 1996. Universidade de Brasília, Distrito Federal.

FÜHR, Regina Candida. *A construção coletiva na escola como espaço de formação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima M. *O Papel do Diretor na Construção de uma Escola de Sucesso*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GALLO, S. *Educação anarquista: por uma pedagogia do risco*. 1990. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

GARCIA, Bianco Zalmora. *A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública na Perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa de Jurgen Habermans*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. *Gestão democrática: desafios para a ação coletiva em uma escola de diadema*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

GARSKE, Lindalva Maria Moraes. *Um Novo Fazer Administrativo e Pedagógico no Processo de Democratização da Escola Pública*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

GÓES, Moacir de. *Gestão democrática: perspectivas e desafios da escola pública do Centro Paula Souza*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

GOMES, Marcilene Pelegrine. *Percepções e concepções de escola e gestão escolar - um estudo a partir do progestão em Goiás*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiania.

GONÇALVES, Leila Maria Michelin. *Práticas de gestão em educação infantil: Análise de uma experiência*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

GONÇALVES, Marianina Impagliazzo. *"Gestão Democrática". A simulação do gerenciamento democrático da escola pública*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GUION, Daniela Cristina. *Classes de recuperação de ciclo na cidade de Piracicaba: A implantação do programa e a visão dos alunos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

GUSMÃO, Zanete Almeida. *A gestão escolar e os desafios frente ao avanço das políticas neoliberais: uma análise de uma experiência em Belém do Pará*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

HIDALGO, Angela Maria. *Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do estado do Paraná*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HOMMA, Mauricio. *Políticas públicas de educação e práticas curriculares: uma experiência de interlocução em santos - 1994 a 1996*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HORA, Dinair Leal da. *A gestão democrática em educação e a relação escola-comunidade: artes e ofícios*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HORA, Genigleide Santos da. *Gestão escolar participativa: um desafio relacional e organizacional*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia.

ISASA, Elsa Elena. *Del status académico a la política electiva de directores: un camino sin retorno estudio comparado Argentina-Brasil*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

JENSEN, Ivone M. *Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: as possibilidades do estabelecimento de novas relações sociais para a ruptura do autoritarismo pedagógico*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - CED/UFSC, Florianópolis.

JESUS, José Sérgio de. *Gestão Escolar do Distrito Federal: Uma experiência democrática?*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, São Paulo.

KARAWCZYK, Tamára Cecília. *Novas possibilidades para a gestão escolar: participação e qualidade*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul.

KASSICK, Clovis Nicanor. *Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis.

KASSICK, Neiva B. *Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - CED/UFSC, Florianópolis.

LAILA DE MAURO SANTOS. *O pedagógico e o administrativo no processo de gestão escolar - da concepção e das articulações na escola pública..* 01/06/2003

LECLERC, Gesuina de Fátima Elias. *Sistema Único de Educação Pública Básica para Mato Grosso - Processos de uma conquista que "era pra ser", num Projeto em Construção*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

LENARDÃO, Edmilson. *A gestão democrática e a constituição no consenso da centralidade da educação básica no Brasil*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

LEVINSKI, Eliara Zavieruska. *Projeto Político Pedagógico: obstáculos e possibilidades de um processo participativo*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS.

LIÁO JUNIOR, Roberto. *Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer no Governo do Distrito Federal 1995 - 1998: Tensões e Desafios de um Projeto Contra-Hegemônico*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

LIMA, A. B. de. *Burocracia e participação: análise da (im)possibilidade da participação transformadora na organização burocrática escolar*. 1995. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LIMA, Airan Almeida de. *Participação e superação do fracasso escolar: o caso do projeto de educação de jovens e adultos do Paranoá - DF*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Distrito Federal.

LIMA, Angela Maria de Sousa. *Conflitos e Resistência: uma análise sobre a municipalização do ensino fundamental em Londrina*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

LIMA, Vera Lúcia França de. *Pelos caminhos da democratização: possibilidades e implicações na educação municipal de Maceió 1993/1996*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

LIN, Sung Chen. *Participação da comunidade na escola pública: os modelos colegiado e voluntariado e seus campos de significação*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

LOCATELLI, Cleomar. *A gestão da política municipal de educação e a relação de poder em nível local*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Terezina.

LOPES, Antônio. *O processo de transição de duas escolas estaduais de ensino fundamental para a gestão do município de Votuporanga: um estudo de caso de descentralização política*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari. *A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão histórica e atual*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

LUZ, Liliene Xavier. *Conselhos escolares: cidadania, participação e gestão democrática na educação?*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva. *As vicissitudes da construção da qualidade: o ensino na política pública de educação no município de Porto Alegre de 1989 a 1996*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MACHADO, Érica. *Gestão democrática e qualidade escolar: elementos que se entrecruzam*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

MACIEL, Maria Jose de Oliveira. *Gestão escolar democrática: Os Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino do Recife*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MAGOSSI, Wilson. *Gestão democrática na escola: estudo das ações que desenvolve um diretor de escola comprometida com a gestão democrática*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARKUS, Maria Elsa. "*Conselho de pais e mães o desafio participativo numa proposta de democratização da escola pública*.. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

MARQUES, Luciana Rosa. *Projeto político-pedagógico: construindo a autonomia das escolas públicas? As representações sociais dos conselheiros*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MARTELLI, A. C. *Gestão escolar: mudanças de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas/SP.

MASTRA, Carla de Souza. *A participação da família na escola*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

MATOS, Maria Aide Roldi Freire de. *O discurso da participação da gestão democrática da escola pública*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

MATOSO, Maria da Gloria Barbosa. *Conselho Escolar: um novo paradigma de gestão escolar e qualificação do ensino?*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. *Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000: a tensão entre reforma e mudança*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MELLO, M. P. R. A. *Gestão democrática nas escolas municipais de educação infantil de Piracicaba – possibilidades e limites*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Unimep/INEP, Piracicaba.

MELLO, Marilice Pereira Ruiz do Amaral. *Gestão Democrática nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Piracicaba Possibilidades e Limites*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

MELO FILHA, Elisabeth Francisca de. *Gestão Escolar Colegiada. Conselho Escolar e Outros mecanismos Democráticos: um caso em Pernambuco*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MENDES, Claudia Maria Sales. *A descentralização do ensino fundamental: o caso do município de Maranguape*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MENDOZA, A. M. Q. *Pedagogia Cooperativa – Os desafios de construção de um projeto na educação infantil*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC/MG, Minas Gerais.

MICHELMAN, Bruna Santos. *Análise do discurso oficial na gestão municipal de São Paulo/2001: da intenção à ação : uma utopia possível?*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MIRANDA, Graziela Alves. *Descentralização e democratização: um estudo em escolas públicas Baianas*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia.

MORAES, Vilma Rodrigues de. *Gestão pela qualidade total: novo modelo gerencial para as escolas da rede de ensino público do Distrito Federal*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal.

MÜLLER, Ademir. *Avaliação institucional da gestão escolar na escola pública: a democracia no processo decisório*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. *A rede municipal de ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MUNHOZ, Margarete. *Uma Avaliação do Projeto de Correção de Fluxo nas Escolas Estaduais Paranaenses: um novo olhar sobre o sucesso escolar*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo.

MUNIZ, Arnaldo Brasil. *Gestão democrática e qualidade do ensino: um estudo com escolas municipais de Rio Branco/AC*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MUTIM, L. B. *A Gestão escolar participativa: sonho ou realidade*. 2000. Dissertação (Mestrado) – UFBA, Bahia.

NARDI, Roberta Galasso. *Inclusão da Informática na Educação: perspectivas de mudança na escola especial*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha de. *Escola Padrão: autonomia e gestão democrática*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

NUNES, Carla Alessandra da Silva. *Gestão Democrática da Educação: a ação colegiada nas escolas municipais de Aracaju*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

OLIVEIRA, Alderi Alves de. *Gestão participativa: uma (in) viabilidade na estrutura organizacional das escolas públicas de Manaus*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

OLIVEIRA, Ana Maria Pádua. *A Gestão da Escola Pública em Teresina: da pretensão democrática à realidade efetiva*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.

OLIVEIRA, Ana Telma Rosa de. *Municipalização e gestão democrática da escola: um caminho para a qualidade*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Distrito Federal.

OLIVEIRA, Benta Maria de. *O Colegiado na Escola Pública: uma experiência compartilhada no exercício da cidadania? Um estudo de caso junto ao Colegiado do Colégio Estadual "Governador Milton Campos" - Belo Horizonte, MG*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, Dalva Camara de. *Gestão democrática escolar: um estudo de expectativas, efeitos e avanços*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. *A descentralização e a autonomia no contexto da gestão democrática da escola pública*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

OLIVEIRA, Evair Gomes. *O papel dos diretores no processo de gestão de duas escolas públicas estaduais do município de Costa Rica - MS*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco.

OLIVEIRA, Francisco Regis Zago de. *A gestão da escola pública de ensinos fundamental e médio e sua dimensão pedagógica*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. *A política educacional no município de Belém/PA nos anos 80: os desafios da democratização*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OROZCO, Virgelina Toro. *A legislação educativa do ensino básico no Brasil e Colômbia na última década - a construção da cidadania*. 1994. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PABLOS, Marina Mouco. *Sistema Único de Educação Básica no Estado de Mato Grosso*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista e Piracicaba, São Paulo.

PAIVA, Jane. *Quando os Trabalhadores pensam e reconstróem a Escola de 2. Grau: historia e participação no projeto político-pedagógico - por perto da utopia*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

PAIVA, Olgamir Amância Ferreira da. *Gestão democrática e exclusão escolar: reflexões de uma política pública*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade e Brasília, Distrito Federal.

PAPINI, Rossana Maria. *A produção de uma outra história: narrando a memória das classes populares*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

PAVAN, Rosiver. *A municipalização e ensino fundamental - o caso de Santos e Jundiaí*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PEPE, Theresa Maria de Freitas Adri. *A gestão democrática nas escolas da rede municipal de São Paulo: 1989-1992*. 1995. Universidade de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, Helena Maria P. Amorim. *A Formação de Docentes na Gestão de Sistemas Educacionais Públicos*. 01/04/2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação João Pinheiro.

PESENTE, Jose Carlos. *O Colegiado Escolar: Avanços e Limites na Construção de uma Escola Democrática*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

PIMENTEL, Adriana Regina de Melo. *O papel da gestão nos níveis de informação/conhecimento de políticas públicas educacionais no âmbito da escola*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Distrito Federal.

PINTO, Beatriz Volpato Machado. *Visões de cooperativismos: reinventando utopias*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PRADO, João Ferreira do. *Gestão escolar e escola democrática: ações e reflexões*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PRATES, Martim Alfredo Peixoto N. *Educação integrada na escola de ensino médio: uma nova concepção da qualidade educacional*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, São Paulo.

QUEIROZ, Rosa Maria Limeira de. *Conselho Escolar: possibilidades e limites para uma gestão escolar participativa*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

QUINONERO, Eliane Gomes. *Contribuições do sistema de ensino na construção do sujeito coletivo na escola*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

QUINTEIRO, J. *A "força do povo" em Lages: mas o que foi mesmo esta experiência?* 1991. Dissertação (Mestrado) - Filosofia da Educação e Educação Escolar Brasileira. PUC/SP, São Paulo.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. *A retórica da gestão democrática na escola: estudo de caso das eleições para diretores e a estruturação dos conselhos escolares no Ceará das Mudanças*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

RECAMAN, Dorcas Rodrigues Silva de. *Projeto político-pedagógico em construção na gestão democrática da escola pública*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

RIBEIRO, Maria Neucilda. *Análise das relações entre família e escola na cidade de Porto Velho / RO*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

RIBEIRO, Rosangela Gonçalves. *O Olhar de Professores Sobre a Captação, Sistematização e Socialização do Conhecimento na Escola e a Influência da Tecnologia: de 1950 a 2003*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie.

ROCHA, José Cláudio. *A Participação Popular nos Conselhos Municipais de Educação na Bahia*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia.

ROCHA, Maria Aparecida Queiróz. *Tomada de decisão na escola: os desafios da participação*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

RODRIGUES, Luciana Maria Brito. *As experiências da democracia na gestão das escolas públicas no município de Juazeiro do Norte*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SALERNO, Soraia Chafic El Kfour. *Descentralização e otimização da gestão em educação - reflexões a respeito do ensino médio*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo.

SALES, Josete de Oliveira Castelo B. *A proposta de gestão colegiada no cotidiano da escola pública*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. *A Educação Física como política de educação municipal*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SANTOS, Consuelo Aparecida Sielski. *Educação a distância abordagem metodológica para avaliação do uso pedagógico de linguagens e tecnologias envolvidas*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTOS, Inalda Maria dos. *A política de descentralização do financiamento do ensino fundamental e sua repercussão nas unidades escolares: um estudo sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SANTOS, Lenalda Dias dos. *Gestão Participativa no Contexto da Educação Tecnológica : expectativas da ETFSE*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SANTOS, Maria Cristina Araujo Lobo dos. *Construindo a gestão democrática na Escola Cidadã: da utopia ao sonho possível*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

SCHRAMM, Terezinha Schirmer. *Os especialistas da educação: concepções, práticas e cultura frente à gestão democrática*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS.

SILVA FILHO, Lourival Esperidião da. *Relações institucionais na gestão da escola pública em vitória um estudo sobre as relações de poder entre a secretaria municipal de educação e as escolas de ensino fundamental*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de Brasília, Distrito Federal.

SILVA, Adejaira Leite da. *A participação do aluno no processo da gestão democrática escolar: Coadjuvante ou Protagonista? Um Estudo de Caso*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SILVA, Andrea da. *"A Qualidade do Processo Gerencial e Educacional em Uma Escola Técnica de Informática - Um Estudo de Caso."*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS.

SILVA, Antonia Almeida. *Estrutura e funcionamento do ensino - continuidades e rupturas do ensino fundamental*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza.

SILVA, Francinete Soares da. *A gestão colegiada de escolar estaduais de São Luís-MA: espaço de descentralização e participação democrática?*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luiz.

SILVA, Maria Geraldina de Aquino da. *Conselho escolar: estrutura da gestão democrática, mecanismo de ingerência na escola ou figura de retórica?*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal.

SILVA, Messias Antônio da. *A Escola Sagarana: uma ruptura com a concepção de qualidade total, anteriormente implantada na Escola Estadual Padre Eustáquio*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Rosiane Machado da. *O processo de escolha dos diretores da rede municipal de ensino: avanços e ranços*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

SILVA, Sonia Mercedes Antunes. *Descentralização do ensino: uma política educacional de dupla face*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

SILVA, Tatiane Campelo a. *Autonomia pedagógica: um estudo das possibilidades e limites nas escolas estaduais do município de Natal*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SOUSA, Ana Lúcia de. *A motivação em organizações isonômicas: um estudo da Associação Cultural Sol Nascente*. 1986. Dissertação (Mestrado) - CSE/UFSC, Florianópolis.

SOUSA, Sandra Maria Nascimento. *Mulher e folia: a participação das mulheres nos bailes de máscaras do carnaval, em SÃO LUÍS/MA, nos anos 1950 a 1960*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Ana Rita de. *A instituição escolar em Lages, no contexto de uma administração participativa (1977-1982)*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOUZA, Rinaldo Alves de. *O projeto político-pedagógico como instrumento impulsionador da gestão democrática*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal.

SPADER, Eunice Aparecida. *Gestão democrática da escola pública: o caso do Distrito Federal*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal.

SUDBRACK, Edite Maria. *A escolarização e o fracasso escolar: uma tentativa de interlocução entre o macro e o microsossial*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TELLES, V. *A experiência do autoritarismo e práticas instituintes*. 1984. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo.

TRONNOLONE, Miriam. *A gestão de creche no município de São Paulo: diretores em contexto*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VANIN, Rita de Cassia Santos. *Pedagogia: instância e nuances na formação do pedagogo - professor / gestor*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

VELLOSA, Maria Teresa Pierre. *Escola Pública Paulista dos finais dos anos 90: A construção da autonomia em processo*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. *A prática pedagógica da Educação Física em escolas públicas de Goiânia*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Distrito Federal.

VÉRAS, Sonia Carvalho Leme Moura. *O papel da gestão escolar no controle da rotatividade do quadro docente na escola pública do Distrito Federal*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal.

VIANA, Sônia Maria de Azevedo. *Gestão Democrática e Cotidiano - A participação coletiva na transformação da escola*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe.

VOSS, Dulce Mari da Silva. *O Conselho Escolar e a Democratização da Escola Pública: um estudo de caso*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

WANDERLEY, Lilian Soares Outtes. *Gestão Pública e Participação Popular no município de Ronda Alta, uma atualização da Administração para o desenvolvimento*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

XIMENES, Marisa Ricca. *Atuação do diretor em sua relação com a comunidade usuária da escola: Um estudo de caso*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

YAMASAKI, Alice Akemi. *Autonomia Pedagógica no Pensamento Educacional Brasileiro (1982 a 1996)*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

ZANETTI, Alexsandra. *Uma proposta da Gestão Escolar Democrática e Popular, suas Possibilidades e Limites: o caso da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1989-1992*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ZANUTTO, Simone Aparecida. *Conselho de escola: locus privilegiado de vivência da cidadania*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

LIVROS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ALVES, M. M. *A força do povo: democracia participativa em Lages*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

APPLE, M. W. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARROYO, M. G. (Org.) *Da escola carente à escola possível*. 3. ed., Ed. Loyola, 1986. (Coleção Educação Popular, nº 8).

BASTIANI, M. L. *Escola alternativa: pedagogia da participação*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

BENEVIDES, M. V. M. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 1991.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação?* 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.) *O estudo da escola*. Portugal, 1995.

CANDAU, V. M. & SACAVINO, S. *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP & A, 1996.

CANDEIAS, A. Modelos alternativos de escola na transição do século XIX para o século XX. In; SOUSA, C. & CATANI, D. B. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CARVALHO, N. V. de. *Autogestão: o governo pela autonomia*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CODO, W. (coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: CNTE, 1999.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

_____. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que é participação política*. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 1999.

DAROS, M. das D. *Em busca da participação: a luta dos professores pela democratização da educação*. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS, José de Souza. (Org.) *Santa Catarina em Perspectiva: os anos do golpe*. Petrópolis: Vozes, 1988.

DOIMO, Ana. *A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70*. Rio de Janeiro: Delume/Dumará, 1995.

FÁVERO E SEMERARO (Orgs.) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERNANDES, H. R. *Sintoma Social Dominante e Moralização infantil (um estudo sobre a educação moral em Emile Durkheim)*. São Paulo: Editora da USP: Editora Escuta, 1992.

FERREIRA, A. R. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERRETI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. R.; SALES, M. R. N. (Orgs.) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975/1994.

FREINET, C. *Para uma escola do povo*. Tradução Arlindo Mota. Lisboa: editorial Presença, LDA, 1969.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979/1986.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo, Moraes, 1980.

FREIRE, R. C. & BRITO, F. R. A. *Utopia e paixão: a política do cotidiano*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1984/1987.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (Orgs.) (2001) *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes.

GABEIRA, Fernando. *Vida alternativa, uma revolução do dia-a-dia*. Porto Alegre: LP&M, 1985.

GADOTTI, Moacir. *A escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1992.

GALLO, S. *Educação anarquista: por uma pedagogia do risco*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *Educação anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

GUTIERREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paul: Summus, 1988.

LIBÂNEO, J. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1989.

LOPES, A. *Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos*. São Carlos/SP: EDUFSCarlos, 1995.

MOTTA, F. P. *Burocracia e autogestão (a proposta de Proudhon)*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. *Administração e participação: reflexões para a educação*. IN: FISCHMANN, R. (Coord.) *Escola Brasileira : temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

O'DONNELL, G. E REYS, F. W. (Orgs.) *A democracia no Brasil – dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice, 1988.

PAIVA, V. (Org.) *Perspectivas e dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

PAOLI, M. C. *Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil*. In: SANTOS, B. S. (Org.) *Democratizar a democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, William C. e PEREIRA, Maria Antonieta. *Uma escola de fundo de quintal*. Petrópolis: Vozes, 1985.

PETITAT, A. *A produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PEY, M. O. (Org.) *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2002.

PUIG, J. M. [et al.]. *Democracia e participação social*. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena. Experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-80)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SALEM, T. *O velho e o novo*. Petrópolis: Vozes, 1988.

SARMENTO, M. J. *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa - Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Escola e democracia*. 34. ed. revista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2001.

_____. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

SCHERER-WARREN, I. & ROSSIAUD, J. *Democratização em Florianópolis: resgatando a memória dos movimentos sociais*. Itajaí: UNIVALI; Florianópolis: Diálogo, 1999.

SENNA, E. *Educação e democracia: um estudo dessa articulação na produção pedagógica dos anos 80*. São Paulo: SN, 1994.

SILVA, J. M. da. *Democracia e educação: a alternativa da participação popular na administração escolar*. SP: SN, 1989.

SINGER, H. *República das crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: FAPESP – Hucitec, 1997.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1976/1977/1981.

_____. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* 2. ed. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978.

_____. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SORJ & ALMEIDA. (Orgs.) *Sociedade e Política no Brasil pós-64*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOUSA, J. T. P. *Reinvenções da utopia: a militância política dos jovens dos anos 90*. São Paulo: Hacker, 1999.

SPÓSITO, M. *O povo vai à escola: luta popular pela extensão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1984.

SROUR, R. H. *A política no Brasil dos anos 70*. Brasília: UNB, 1982.

TAVARES, C. A. P. *O que são comunidades alternativas*. São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos).

TELLES, V. S. Movimentos sociais: reflexões sobre a experiência dos anos 70. In: SCHERER-WARREN, I. & KRISCHKE, P. J. (Org.) *Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TRAGTENBERG, M. *Reflexões sobre o socialismo*. São Paulo: Moderna, 1985.

_____. *Kropotkin*. Porto Alegre: L&PM, 1986.

_____. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1990.

VEIGA, I. P. (Org.) *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WANDERLEY, L. E. W. Educação Popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, C. *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

WEFFORT, F. *Por que democracia?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____; BENEVIDES, M. V. *Direito, Cidadania e Participação*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

ARTIGOS EM PERIÓDICOS

MONTIBELLER, Ione. Uma escola alternativa: ensaiando uma análise micropolítica. *Revista CCH – Mestrado em Sociologia e Antropologia, UFSC, Florianópolis, jul./ago./set. 1983.*

SARMENTO, M. (2000) Desafios à gestão de instituições para a infância: As crianças e as organizações. *Cidade Solidária, Ano III, n. 4, 2000.*

TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED

ARAÚJO, U. F. Assembléias escolares: construindo a democracia em instituições de ensino fundamental. In: Reunião Anual da ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Resumos da 25ª Reunião da ANPED*. Caxambu/MG.

FIGUEIREDO, R. S. de. A participação de docentes na proposta pedagógica de escolas públicas sediadas em Campo Grande/MS – similitudes e dessimilitudes. In: Reunião Anual da ANPED, 25., 2002, Caxambu. *Resumos da 25ª Reunião da ANPED*. Caxambu/MG.

GOUVEIA, A B. Democratização do estado e da gestão da educação: a experiência do orçamento participativo. In: Reunião Anual da ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas/MG. *Resumos da 26ª Reunião da ANPED*. Poços de Caldas/MG, CD-ROM.

POLI, O. Educação Popular na escola e a questão da participação. In: Reunião Anual da ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas *Resumos da 26ª Reunião da ANPED*. Poços de Caldas/MG, CD-ROM.

SILVA, M. E. B. A. da. A participação popular nos conselhos escolares. In: Reunião Anual da ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Resumos da 24ª Reunião da ANPED*. Caxambu/MG.

VIRIATO, E. O. A redefinição do espaço público na organização da escola pública. In: Reunião Anual da ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas/MG. *Resumos da 26ª Reunião da ANPED*. Poços de Caldas/MG, CD-ROM.

RELATÓRIOS DE PESQUISA

GUIMARÃES, Waleska N. *Empreendimentos autogeridos: um estudo exploratório descritivo nos setores secundário e terciário de Santa Catarina*. Florianópolis, NINEIT/DCA - UFSC, 2000.

QUINTEIRO, J. *Relatório das Atividades Realizadas em 2004 do Projeto de Cooperação Internacional “Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa”/CECCA*. Florianópolis, UFSC, 2005.

QUADRO I – PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE INFÂNCIA

TESES

FARIA, A L. F. *Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938)*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – USP/FE, São Paulo.

FERREIRA, M.M. M. “- *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*” – *as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância*. 2002. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação, orientação do Professor Doutor Steve Stoer) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

KOSMINSKY, E. V. *A infância assistida*. 1992. V. 1 e 2. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – USP, São Paulo.

OLIVEIRA, M. de L. B. de. *Infância e historicidade*. 1989. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo.

QUINTEIRO, J. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

YUNES, E. *Infância e infâncias: as representações da criança na literatura*. 1986. Tese (Doutorado Letras) - Departamento de Letras, PUC, Rio de Janeiro.

DISSERTAÇÕES

FONSECA, V. C. *Como as crianças vêem seus professores*. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, USP, São Paulo.

GOMES, M. M. C. A. *A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP/FE, São Paulo.

LEITE, M. I. F. P. *No campo da linguagem, a linguagem do campo: o que falam de escola e saber as crianças da área rural?* 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro.

NUNES, A. N. *A sociedade das crianças Aúwe-Xavante: por uma antropologia da criança.* 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - FFLCH/USP, São Paulo.

OKUDA, M. M. *Conceito de criança e aluno entre professores de 1º grau: dimensões semânticas através da análise fatorial.* 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo.

OSTETTO, L. E. *Imagens da infância no Brasil: crianças e infantes no Rio de Janeiro Imperial.* 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

PEREIRA, A. M. N. M. *A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança.* 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - FFLCH, USP, São Paulo.

PIRES, M. F. *As crianças da classe trabalhadora e a industrialização no Brasil.* 1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

LIVROS

ARAÚJO, V. C. *Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade.* Vitória: Edufes, 1996.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

BAZÍLIO, L. C. & KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos.* São Paulo: Cortez, 2003.

BENJAMIM, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.* São Paulo: Summus, 1984.

CANDAU, V. M et. al. *Sou criança: tenho direitos.* Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. A idéia de infância. In: _____. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p. 99-149.

DAMAZIO, R. L. *O que é criança?* 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).

DEL PRIORE, M. (Org.) *História da criança no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1991.

FREITAS, M. C. & KUHLMAN JR., M. (Orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, M. C. (Org.) *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora/USF – IFAN, 1997.

GARCIA, C. A.; CASTRO, L. R.; JOBIM E SOUZA, S. (Orgs.) *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Raval, 1994.

GONDRA, J. G. *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7letras, 2002.

GUIRALDELLI JR., P. (Org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakthin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas/SP: Papyrus, 1994.

KOHAN, W. O. *Infância entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, S. & LEITE, M. I. (Orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1996.

KRAMER, S. & LEITE, M. I. (Orgs.) *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papyrus, 1998.
KRAMER, S. Infância e sociedade: o conceito de infância. In: _____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KULMANN JR. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

- LEITE, D. M. A criança na família. In: _____. *Desenvolvimento da criança*. São Paulo: Nacional, 1972. p. 7-32.
- LIMA, M.W.S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção Cidade Aberta).
- MARTINS, J. S. (Coord.) *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MEDEIROS, L. *A criança de favela e sua visão de mundo: uma contribuição para o repensar a escola*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M. e GODO, Wabderley. (Orgs.) *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- NARODOWSKI, M. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, M. C. V. (org.) *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.
- NARODOWSKI, M. Adeus à infância e à escola que a educava. In: SILVA, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- NUNES, B. F. et. al. *O imaginário sobre a infância no Brasil*. Brasília: Série Sociologia, UNB, 1997.
- OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PERROTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação).
- PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- _____. *A formação do símbolo na criança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PILOTTI, F. & RIZZINI, Irene. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Univ. Sta. Úrsula, 1995.

PINTO, M. & SARMENTO, M. J. *As crianças – contextos e identidades*. Portugal - Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança : Ed. Bezerra, 1997.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA; A L. G.; DEMARTINI, Z.B.F & PRADO, P. D. (orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

RIZZINI, Irene. *Levantamento bibliográfico da produção científica sobre a infância pobre no Brasil*. Rio de Janeiro: Estudos e Pesquisas., n. 03., 1989.

RIZZINI, Irene. *A criança minorizada*. Banco de dados bibliográficos. São Paulo: CBIA/NEV/USP, 1991.

RIZZINI, Irene. (Org.) *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Ed. Universidade de Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, Irene. *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1993.

RODRIGUES, J. C. A infância e o poder. In: *Ensaio em antropologia do Poder*. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992. p. 119-138.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Portugal: Instituto de estudos da criança, Universidade do Minho, 2003.

SOARES, N. S. *Os direitos da crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação*. Portugal - Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, (s/d).

WNNICOTT, D. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

ARTIGOS EM PERIÓDICOS

ALVIM, M. R. B. & VALADARES, L. P. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. *BIB*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 03-37, 1988.

ARIÈS, P. Estudios: la Infancia. *Revista de Educacion*, n. 287, 1986.

ARROYO, M. G. O significado da infância. *Revista A educação infantil nos municípios: a perspectiva educacional*, Belo Horizonte/MG, 1996.

BECCHI, E. Retórica de infância. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, n. 22, p. 63-95, ago/dez. 1994.

CHAMBOREDON, J. & PRÉVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.59, p. 32-56, nov. 1986.

CHOMBART DE LAUWE. Um mundo outro: a infância, suas representações e seus mitos. *Perspectiva*, São Paulo, 1991.

COPIT, M. S. & PATTO, M. H. S. A criança – objeto na pesquisa psicológica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 31, p. 06-09, dez. 1979.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 17, p. 113-1134, 2002.

CORSARO, W. A. Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis. Tradução e revisão científica de Manuela Ferreira. *IEC*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, (mimeo.), 2003.

FERREIRA, M.C.R. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 59-63, nov. 1988.

ITURRA, Raúl. A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação. *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 17, p. 135-153, 2002.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Cultura*. Portugal, n. 17, p. 185-216, 2001.

KRAMER, S. A idéia de infância na pedagogia contemporânea. *Em Aberto*. Brasília, INEP/MEC, v. 1, n. 4, mar. 1982.

MEDEIROS, E. B. Brincar: uma das ocupações mais sérias da infância. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 62, n. 143, jan./abr. 1979.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 112, p. 33-61, mar. 2001.

PANCERA, C. Semânticas de infância. *Revista Perspectiva*, Florianópolis/SC, n. 22, p. 97-104, ago./dez. 1994.

QVORTRUP, Jens. A Infância na Europa: novo campo de pesquisa social. *Texto de trabalho n. 1*, Centro de Documentação e Informação sobre a Criança, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1999.

ROCHA, E. C. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 1998.

SARAMAGO, S. S. S. As identidades da infância. Núcleo e processos de construção das identidades infantis. *Sociologia – Problemas e práticas*, n. 16, p. 151-171, 1994.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

ULIVIERI, S. Historiadores y sociólogos en busca de la infancia: apuntes para una bibliografía razonada. *Revista de Educación*, Madrid, n. 281, p. 47-86, 1986.

TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED:

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. In: Reunião Anual da ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. *Resumos da 26ª Reunião da ANPED*. Poços de Caldas/MG.

GUIMARÃES, D. & LEITE, M. I. A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos. In: Reunião Anual da ANPED, 23, 2000, Caxambu. *Resumos da 23ª Reunião da ANPED*. Caxambu/MG.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In: Reunião Anual da ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. *Resumos da 26ª Reunião da ANPED*. Poços de Caldas/MG.

OUTROS

ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. Braga.IEC/Universidade do Minho, (3 volumes), 2000.

UFSC/UNIVERSIDADE DO MINHO. *Projeto de Pesquisa “Participação Infantil e Ação Pedagógica- PIAP”*. Convênio Capes/Grices. Brasil/Portugal, 2003.

UFSC/UNIVERSIDADE DO MINHO. *Projeto de Cooperação Internacional “Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa/CECCA”*, Convênio Capes/Grices, Brasil/Portugal, 2003.

SARMENTO, M. & BARRA, S. M. *Os saberes das crianças e as interações na REDE*. IEC/Universidade do Minho, Braga, Portugal. Internet (s/d)

SARMENTO, M. J (2002) *Imaginário e culturas da infância*. IEC/Universidade do Minho, Braga, Portugal. Internet.

ANEXO II

QUADROS

QUADRO I - PESQUISAS SOBRE AUTOGESTÃO DA ESCOLA

PERÍODO: 1987-2004

FONTE: BANCO DE DADOS DA CAPES

ANO	AUTOR/ NÍVEL/UNIVERSIDADE	NÍVEL/ ÁREA	TÍTULO DA PESQUISA
1992	BASSO, MARIA APARECIDA JOSE UFSC, FLORIANÓPOLIS	MESTRADO	A ORGANIZACAO E A CONSTRUCAO DO TRABALHO PEDAGOGICO DE PROFESSORES E ESPECIALISTAS: E POSSIVEL DESTITUIR O INSTITUIDO?
1992	FORTUNATO, MARINICE DA SILVA. PUC/ SP	MESTRADO EDUCAÇÃO	UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE AUTOGESTÃO: A ESCOLA MODERNA Nº 1 NA SUA GÊNESE
1996	FLORES, DANIEL GARCIA UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA Fº/MARILIA	MESTRADO EDUCAÇÃO	CONSELHO DE ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES (UM ESTUDO DE CASO)
1999	PINTO, BEATRIZ V. M. UFRJ	MESTRADO EDUCAÇÃO	VISÕES DE COOPERATIVISMOS: REINVENTANDO UTOPIAS
1999	SANTOS, CONSUELO APARECIDA SIELSKI UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	MESTRADO ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA AVALIAÇÃO DO USO PEDAGÓGICO DE LINGUAGENS E TECNOLOGIAS ENVOLVIDAS
2001	LUZ, GASTÃO OCTAVIO FRANCO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	DOUTORADO MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIM ENTO	FORMAÇÃO DE FORMADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, NOS CENÁRIOS DA "REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA": DAS RESISTÊNCIAS AOS FATOS
2002	FONSECA, LUZIA VIANA DA FUND. VISCONDE DE CAIRU	MESTRADO CIÊNCIAS CONTÁBEIS	A GESTÃO DOS RECURSOS DESTINADOS AO SISTEMA DE SAÚDE MUNICIPAL: A CONFIGURAÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA
2002	FÜHR, REGINA CÂNDIDA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	MESTRADO EDUCAÇÃO	A CONSTRUÇÃO COLETIVA NA ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO
2002	ISAYAMA, HÉLDER FERREIRA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	DOUTORADO EDUCAÇÃO FÍSICA	RECREAÇÃO E LAZER COMO INTEGRANTES DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
2002	KASSICK, CLOVIS NICANOR UNICAMP/SP	DOUTORADO EDUCAÇÃO	A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA LIBERTÁRIA COMO LOCAL DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS SINGULARES: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA PAIDÉIA
2003	SANTOS, LAILA DE MAURO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	MESTRADO EDUCAÇÃO	O PEDAGÓGICO E O ADMINISTRATIVO NO PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR: DA DESCRIÇÃO E DAS ARTICULAÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA
2003	MAGALHÃES, JOSIANE. UNIV. EST. JULIO DE MESQUITA Fº, MARÍLIA/SP	DOUTORADO EDUCAÇÃO	AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DOS TRABALHADORES ENVOLVIDOS EM PROCESSOS AUTOGESTIONÁRIOS

QUADRO II
LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO SOBRE GESTÃO DA ESCOLA, INFÂNCIA
E CRIANÇA
PERÍODO: 1987-2004

TIPO/DÉCADA	80	90	ATÉ 2004	TOTAL
TESES	5	18	30	53
DISSERTAÇÕES	6	110	143	259
LIVROS	43	49	15	107
COLETÂNEAS	9	40	25	74
PERIÓDICOS	14	10	19	43
LEGISLAÇÃO	2	5	0	7
TRABALHOS ANPED/ANPOCS	0	1	13	14
RELATÓRIOS DE PESQUISA	0	0	5	5
TOTAL	79	233	250	562

FONTE: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (disponível em www.capes.gov.br, última atualização em 01.12.2004; último acesso em 25.05.2005); bibliografia recolhida no período: Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, e outras bibliografias.

QUADRO III
MODALIDADES DE ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA NA
HISTÓRIA DA ESCOLA DO RISO
PERÍODO: 1983 A 2004

ANO	MODALIDADE ADMINISTRATIVA	GRAUS DE ENSINO
1983	Escola privada.	Funciona como pré-escola. Presença da figura da diretora pedagógica.
1987	Associação de pais e professores sem fins lucrativos i) sócios ordinários - são que assinaram a ata de fundação: 12 professores e as duas ex-proprietárias; e os que entram em substituição a estes ou ampliando o quadro de sócios; ii) sócios contribuintes – pais dos alunos matriculados. 1ª diretoria só de professores.	Além da pré-escola, inicia a primeira turma de 1ª série.
1989	Associação de pais e professores sem fins lucrativos. Diretoria passa a ser formada por pais e professores.	A diretora pedagógica responde também pela coordenação pedagógica de 1ª a 4ª séries. Cria-se a coordenação de pré-escola.
1997	Novo estatuto. Novas categorias de sócios: i) sócios fundadores – os que assinaram a ata; ii) sócios ordinários – todos os admitidos após a fundação. A diretoria da associação passa a ser composta apenas por pais. Veto de voto aos funcionários da escola em questões relativas a salário e bolsas de estudo. Propõe-se o conselho de pais e o conselho pedagógico, mas não se efetivam.	
1999	Elabora-se o projeto político pedagógico da escola – apenas os professores participaram da elaboração e apresentaram aos pais.	Cria-se a coordenação de 5ª a 8ª séries e iniciam-se os estudos para implementar as séries finais do ensino fundamental.
2000		Inicia a 5ª série do ensino fundamental. A pré-escola passa a ser chamada de escola infantil.
2002	Diretoria interina assume. Forma-se o conselho de pais.	Forma-se o conselho pedagógico.
2003	Diretoria interina demite-se. Nova diretoria é eleita.	Coordenadora pedagógica de 5ª a 8ª séries demite-se. Funda-se o grêmio estudantil. Formatura da 8ª série. Inicia participação da escola no projeto PIAP.
2004		Conselho pedagógico discute o PPP. Opta-se pelo não oferecimento de novas turmas no segmento de 5ª a 8ª séries.

Fonte: Livros de Atas da Escola. Secretaria da Escola.

QUADRO IV

TEMPO DE ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS ATUAIS DA ESCOLA DO RISO POR SEGMENTO (EM ANOS) LEVANTAMENTO: DEZ./2004

PROFISSIONAL/ SEGMENTO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
Escola Infantil	4	2	2,5	4	1,5	2	1																	
1ª a 4ª s.								3	1,5	4	2,5	0,5	2	1										
5ª a 8ª s.															5	5	5	5	5	0,5	0,5			
Coord. Pedag.																						21	13	2

FONTE: Secretaria da escola

OBS.: Cada letra refere-se a uma profissional. Estas coordenadoras W e X têm cada uma mais três anos de tempo de atuação na Escola como professoras além do computado como tempo de coordenação..

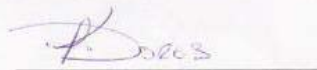
ANEXO III

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Autorizo **Rosângela Maria da Silva** – CPF: 555632280/53 e RG 3026125355, SSP/RS – mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, a desenvolver sua pesquisa no interior da Escola Praia do Riso – Florianópolis/SC, incluindo entrevistas junto aos adultos e às crianças que a frequentam.

Florianópolis, 12 de julho de 2003.



ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA PRAIA DO RISO-APPR
CNPJ: 79.886.198/0001-02
Rua: Bento Goiá nº 290 - Fone: 248-3003
88080-150 - Coqueiros - Florianópolis - SC

ANEXO IV

a) ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM CRIANÇAS:

- 1) O QUE PENSA SOBRE A ESCOLA DO RISO? PARA SUA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO?
- 2) QUAIS APRENDIZAGENS INDICARIA COMO AS MAIS SIGNIFICATIVAS?
- 3) O QUE MUDARIA NA ESCOLA?
- 4) POR QUE DA EVASÃO DE CRIANÇAS DA ESCOLA?

b) ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM ADULTOS:

- 1) O QUE PENSA SOBRE A ESCOLA DO RISO? PARA SUA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO OU PARA A EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS?
- 2) QUAIS APRENDIZAGENS INDICARIA COMO AS MAIS SIGNIFICATIVAS?
- 3) O QUE MUDARIA NA ESCOLA?
- 4) POR QUE DA EVASÃO DE CRIANÇAS DA ESCOLA?

ANEXO V

LISTA DAS GRAVAÇÕES REALIZADAS TOTAL DE 37 FITAS CASSETE

Nº	DATA	TIPO DE REUNIÃO	ASSUNTO ABORDADO	LOCAL
1	10/06/03	CONSELHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO RISO	HISTÓRICO DA ESCOLA DO RISO	ESCOLA DO RISO
2	10/06/03	CONSELHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO RISO	A INFÂNCIA, A CRIANÇA E O BRINCAR, FALA DE UMA PROFESSORA SOBRE PARTE DE SUA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	ESCOLA DO RISO
3	14/08/03	CONSELHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO RISO	CONTINUAÇÃO DISCUSSÃO SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇA E BRINCAR E DISCUSSÃO SOBRE ADOLESCÊNCIA	ESCOLA DO RISO
4	25/11/03	ENTREVISTA COM UMA DAS SÓCIO-FUNDADORAS DA ESCOLA	HISTÓRICO DA ESCOLA	ESCOLA DO RISO
5	25/11/03	IDEM	IDEM	IDEM
6	1º/12/03	CONSELHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO RISO	AValiação DO ANO DE 2003	ESCOLA DO RISO
7	1º/12/03	IDEM	IDEM	IDEM
8	1º/12/03	IDEM	IDEM	IDEM
9	1º/12/03	IDEM	IDEM	IDEM
10	04/03/04	PAIS NOVOS DA ESCOLA INFANTIL	FUNCIONAMENTO DA ESCOLA INFANTIL	ESCOLA DO RISO
11		IDEM	IDEM	IDEM
12	09/03/04	SEMINARIO UFSC/UDESC DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	APRESENTAÇÃO PIAP ESCOLA DO RISO E PORTO	UFSC
13	IDEM	IDEM	IDEM	IDEM
14	16/03/04	CONSELHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO RISO	DISCUSSÃO DO ATUAL PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	ESCOLA DO RISO
15	18/03/04	SEMINÁRIO COM PROF. DR. MÁRIO GOLDER	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A TEORIA DA ATIVIDADE	UFSC
16	12/04/04	CONSELHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO RISO	DISCUSSÃO DO ATUAL PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	ESCOLA DO RISO
17	01/06/04	ASSEMBLÉIA DE CRIANÇAS	DECIDIR SOBRE A REALIZAÇÃO DA BRINCADEIRA DA CADEIA NA FESTA JUNINA	ESCOLA DO RISO
18	30/06/04	PARADA PEDAGÓGICA PIAP	APRESENTAÇÃO DA ESCOLA DO RISO SOBRE SUA HISTÓRIA E ALGUMAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	ESCOLA DO RISO
19	30/06/04	IDEM	IDEM	IDEM
20	13/07/04	ENTREVISTA COM ALUNOS DA 7ª SÉRIE E PROFESSORA DA ESCOLA DO RISO E MÃE DE EX-ALUNA DA 8ª SÉRIE	O QUE ACHA DA ESCOLA – VER ROTEIRO	ESCOLA DO RISO

21	13/07/04	ENTREVISTA COM PROFESSORA	O QUE ACHA DA ESCOLA – VER ROTEIRO	ESCOLA DO RISO
22	13/07/04	REUNIÃO DE PAIS DO INFANTIL 4	REGRAS	ESCOLA DO RISO
23	13/07/04	IDEM	IDEM	IDEM
24	13/07/04	ENTREVISTA COM SÓCIO-FUNDADOR DA ASSOCIAÇÃO MICAEL	O CONTEXTO DE SURGIMENTO DA ESCOLA ANABÁ – DÉC. 80	ESCOLA DO RISO
25	29/07/04	PARADA PEDAGÓGICA PIAP	DISCUSSÃO SOBRE OS PROJETOS DE ENSINO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO A PARTIR DA CONTINUAÇÃO DO RELATO DAS PRÁTICAS DA ESCOLA DO RISO	UFSC
26	16/08/04	CONSELHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO RISO	CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO COM A APRESENTAÇÃO DESTA PESQUISADORA SOBRE A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMA	ESCOLA DO RISO
27	26/08/04	PARADA PEDAGÓGICA PIAP	REUNIÃO DE TRABALHO A PARTIR DOS PLANEJAMENTOS DAS DUAS ESCOLAS SOBRE AS ELEIÇÕES MUNICIPAIS	ESCOLA DO PORTO
28	26/08/04	IDEM	IDEM	IDEM
29	27/08/04	PIAP – REUNIÃO DE ESTUDO	QUESTÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA COM A INFÂNCIA: REGISTRO E AUTORIA	UFSC
30	13/09/04	CONSELHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO RISO	PARTICIPAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO RELATÓRIO DA UNICEF	ESCOLA DO RISO
31	22/09/04	ENTREVISTA COM MÃE DE EX-ALUNOS E TAMBÉM EX-PROFESSORA DA ESCOLA DO RISO	O QUE ACHA DA ESCOLA – VER ROTEIRO	RESIDÊNCIA DA ENTREVISTADA
32	22/09/04	ENTREVISTA COM MÃE E PAI DE ALUNO	O QUE ACHA DA ESCOLA – VER ROTEIRO	RESIDÊNCIA DOS ENTREVISTADOS
33	22/09/04	ENTREVISTA COM MÃE E PAI DE ALUNO	O QUE ACHA DA ESCOLA – VER ROTEIRO	RESIDÊNCIA DOS ENTREVISTADOS
34	01/10/04	PARADA PEDAGÓGICA PIAP	PLANEJAMENTO DA SEMANA DA CRIANÇA	ESCOLA DO RISO
35	29/09/04	RODA DA 3ª SÉRIE E PROCESSO ELEITORAL	SIMULAÇÃO DAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS NA ESCOLA, ORGANIZAÇÃO DA JUSTIÇA ELEITORAL E OPINIÕES DOS ELEITORES	ESCOLA DO RISO
36	12/11/04	PARADA PEDAGÓGICA PIAP	RELATO DA VIAGEM DE ESTUDOS A PORTUGAL POR DUAS PESQUISADORAS DO PIAP	ESCOLA DO PORTO
37	25/11/04	ENTREVISTA COM EX-ALUNOS DA ESCOLA DO RISO	O QUE ACHA DA ESCOLA – VER ROTEIRO	ESCOLA DO RISO

* As fitas 25, 29, 34 e 36 foram transcritas em parceria com outras mestrandas e pesquisadoras do PIAP. AS 10, 12 15, 24, 35 e 36 tiveram seu conteúdo considerado no trabalho mas não foram transcritas, pois apresentaram falhas na gravação.

GRAVAÇÕES EM VÍDEO

Nº	DATA E LOCAL	EVENTO	ARQUIVO
1	09/03/2004, UFSC	APRESENTAÇÃO PIAP NO SEMINARIO UFSC/UDESC DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	COORDENADORA PIAP ESCOLA DO PORTO
2	18/03/04, UFSC	SEMINÁRIO SOBRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E A TEORIA DA ATIVIDADE	PESQUISADORA DO PIAP - GEPIEE
3	30/06/04, ESCOLA DO RISO	PARADA PEDAGÓGICA COM O RELATO DAS PRÁTICAS DA ESCOLA DO RISO	DESTA PESQUISADORA
4	26/08/04, ESCOLA DO PORTO	PARADA PEDAGÓGICA PARA PLANEJAMENTO DAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS	COORDENADORA PIAP ESCOLA DO PORTO
5	01/10/04, ESCOLA DO RISO	PARADA PEDAGÓGICA PARA PLANEJAMENTO DA SEMANA DA CRIANÇA	ESCOLA DO RISO

OBS.: A gravação em vídeo não foi eleita como instrumento de coleta de informações nesta pesquisa. Esta pesquisa por desenvolver-se no contexto maior do projeto de Pesquisa do PIAP, que desencadeou algumas ações de registro em vídeo das atividades desenvolvidas, permitiram acesso a este material. Os números referem-se ao número de gravações, podendo estar em uma ou mais fitas VHS.