

Participação Social e Formação Contínua de professores: eixos indissociáveis na construção de uma gestão democrática nas escolas

Clícia Bühner Martins¹

RESUMO

O texto pretende evidenciar a necessidade e a possibilidade real de que valores democráticos venham a ser uma fonte de coerência para a vida escolar, a partir da emergência de processos educativos, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa e com outras instituições da comunidade via conselhos, colegiados, associações.

Acredita-se que a comunidade escolar, quando sensibilizada e mobilizada, torna-se participante real e responsável. Assim, aprende a participar verdadeiramente na tomada de decisões em parceria, garante um processo integrado de ação com objetivo de viabilizar a proposta pedagógica na construção de uma escola autônoma, democrática e de qualidade.

Palavras-chave: gestão democrática, participação, formação de professores

Introdução

Um dos grandes desafios dos países da América Latina, neste momento histórico, diz respeito à construção de uma política de participação

societária em que a grande massa da população atue enquanto sujeito e não enquanto objeto desta.

O exercício da cidadania na sociedade atual, com um volume intenso de informações circulando muito ra-

¹ Aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

pidamente, requer o domínio de códigos, signos, raciocínio abstrato, sendo a educação e o conhecimento condições essenciais para o exercício daquela, ancorada em novas formas de participação democrática.

De acordo com GOHN, *a reapropriação da esfera pública, como um direito dos cidadãos e não uma concessão dos poderes instituídos, abre um campo enorme de atuação aos movimentos populares (...)* (1988, p. 32)

que devem se fazer presentes na escola, uma vez que essa se configura como espaço de formação técnico-política do cidadão para o próximo milênio. Sendo assim, segundo a mesma autora, observa-se neste momento "(...) uma ampliação do conceito de Educação. (...) Com isto um novo campo da Educação se estrutura: o da educação não-formal (...)" (GOHN, 1999, p. 7).

Este novo conceito amplia a educação para além dos muros escolares,

abordando processos educativos que se fazem presentes em processos organizativos da sociedade civil, envolvendo os movimentos sociais, Organizações Não Governamentais – ONGs² -, que têm atuado na área social e desenvolvido uma ampla formação política dos elementos neles envolvidos, no sentido da formação para a participação cidadã.

Neste contexto, a escola tem que repensar o seu espaço de atuação e direcionar-se para além dos seus muros, desenvolver processos educacionais frutos da articulação com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, parcerias, tendo como objetivando a formação de uma cultura da participação entre os elementos que nela interagem. Acredita-se nesta possibilidade como condição necessária para a construção de uma escola de qualidade, com o currículo voltado para a formação do indivíduo competente, autônomo e partícipe da sociedade.

² As ONGs são organizações privadas em defesa do interesse público, particularmente dos interesses de ampla parcela dos setores sociais privados de seus direitos. São atores sociais em processo de construção de uma identidade própria. Englobam as instituições voltadas para projetos de desenvolvimento, de educação, direitos humanos, assessoria aos movimentos sociais, de formulação de políticas públicas alternativas, ambientalistas, pesquisa de informação entre outros. Trabalham diretamente com movimentos sociais urbanos e rurais, com povos indígenas, mulheres, população de raça negra, crianças e trabalhadores organizados. Seu objetivo fundamental é contribuir para a consolidação de uma sociedade democrática, cidadã, justa, igualitária, que respeite as diferenças, diversidades, e valorize a participação e a solidariedade.

Nesta década as ONG's vêm passando por transformações em função das mudanças que ocorrem no mundo e, desta forma, cada vez mais se afirmando como atores na cena pública, se articulando em redes e fóruns e enfrentando o desafio de trabalhar com políticas públicas, o que demanda maior especialização e sentido propositivo em suas ações. cf. PAZ, Rosângela. D. O que é ONG? *Serviço Social & Sociedade*. n.53. mar.1997.

A este respeito a autora DAGNINO (1994) ressalta a importância da intervenção popular da sociedade civil no Estado, como espaço fundamental de luta política para a construção da cidadania, o que aponta uma redefinição nos modos de relação Estado – sociedade.

Neste contexto é importante ressaltar as dificuldades geralmente apontadas para a participação da sociedade civil na gestão da coisa pública, tais como: uso da linguagem, de conhecimentos técnicos, a falta de correspondência das informações. Tais justificativas vêm sendo superadas e, em alguns casos, até mesmo desmistificadas por experiências que vêm sendo realizadas nos Conselhos Populares de Bairros, Conselhos de Escolas e o Orçamento Participativo³ em algumas prefeituras brasileiras.

Essas iniciativas, vêm sendo citadas por alguns autores (GOHN, 1998) como experiências⁴ que vêm lentamente despertando uma nova cultura política, a partir de novas formas de representação política popular. São exemplos de uma nova era da participação, agora ativa e institucionalizada, baseada na partilha de poder, uma vez que a soberania popular, da comunidade, passa a ser o critério norteador para a aplicação de recursos e para o estabelecimento de prioridades.

Pode-se dizer que experiências como essas, advindas da educação não-formal, envolvem a formação política dos indivíduos enquanto cidadãos participativos, através de um processo que gera a conscientização dos mesmos para a compreensão de seus interesses, do meio social, por meio da participação em atividades grupais (GOHN, 1999).

³ A idéia do Orçamento Participativo na cidade de Porto Alegre começou com a campanha para a prefeitura em 1988 com o objetivo de permitir que cada cidadão pudesse interferir na criação das políticas públicas e nas demais decisões do governo que tivessem importância para o futuro da cidade. Iniciou em 1989 na gestão do prefeito Olívio Dutra e aprofundou-se a partir de 1993 no governo do prefeito Tarso Genro. Certamente o Orçamento Participativo não foi a solução para os problemas relacionados ao modelo de Estado e à falta de participação da sociedade nos assuntos públicos, mas com certeza consistiu numa experiência que beneficiou a criação de uma esfera pública não-estatal, em que a sociedade pode controlar o estado, uma vez que o cidadão passa a ser protagonista ativo da gestão pública. cf. GENRO, Tarso & SOUZA, Ubiratan de. **Orçamento Participativo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.

⁴ A partir dos anos 90, dá-se início a um processo de alargamento do espaço público, emergindo um novo paradigma de relações entre a sociedade e o Estado representado pela organização do setor público e do setor privado em redes associativas e outras formas de representação. Este associativismo vem associado a um espírito de agregação comunitária, de solidariedade e da identidade, apontando uma nova era do social e da política, em que os processos de gestão social e política ganham centralidade. cf. GOHN, Maria da Glória. O cenário da participação em práticas de gestão da coisa pública no Brasil no final do milênio: as mudanças no caráter do associativismo. In: **Cidadania/Textos**, Unicamp. Gemdec, n.12, julho 1998.

Desta forma, a pretensão deste trabalho é desenvolver uma análise teórica sobre a validade social e política dos movimentos participativos da sociedade civil ao longo das três últimas décadas e sobre a importância da escola organizar-se enquanto espaço de participação social e de formação de professores, uma vez que se constituem como eixos fundamentais na construção de uma gestão de qualidade.

1. A escola enquanto espaço de participação social e formação contínua de professores

O tema da participação, hoje tão presente nos discursos políticos, tão explorado pela mídia e no meio intelectual, se fez presente em diversos períodos da história revelando e/ou ocultando interesses e ideologias de pequenos grupos.

Essa temática, uma das bandeiras do ideário liberal, surgiu como política pública no Brasil - Nova República, enquanto estratégia de controle para tratar dos conflitos sociais, no sentido de intervenção no social para "resolver" problemas econômicos e políticos.

Não mais entendida sob a luz do paradigma consensual, marcou o cenário político do final da década de

70 e primeira metade da década de 80, ressurgindo como demanda da sociedade civil durante o regime militar, por liberdade de expressão e de organização de novos atores sociais e políticos – comunidades eclesiais de base, oposições sindicais, algumas categorias profissionais, associações de moradores etc.

Nesse período as reivindicações se referiam ao reconhecimento dos direitos econômicos e políticos dos setores populares, embora as mesmas não se restringissem aos setores populares pelo direito de eleger seus representantes.

Segundo GOHN (1988), o paradigma que sustentava as discussões sobre o tema da participação era o da representação popular sob os modelos de gestão, co-gestão e autogestão⁵ dos conselhos operários. O objetivo maior, em termos de teoria política, era a tomada dos aparelhos do Estado e sua democratização. A organização da sociedade civil era alimentada pelo objetivo maior de desenvolvimento de uma cultura de contra hegemonia à ordem dominante.

A mesma autora ressalta o caráter um tanto mecanicista e liberal da participação nesse período, uma vez que na prática, se restringia à demanda pela "(...) criação de canais, organização e estruturas que viabilizassem

⁵ Sobre gestão, co-gestão e autogestão cf. GOHN, Maria da G. Participação e gestão popular da cidade. In: *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: Cortez, n.26, abr. 1998, p. 25-47.

a presença física de representantes da sociedade civil nas estruturas estatais (...)”⁶ (GOHN, 1998, p.10).

Nos anos 80 a temática da participação continuou girando em torno da ocupação de espaços físicos nas estruturas de poder com o intuito de se democratizar a sociedade a partir da inclusão da diferença, representada por elementos dos diversos setores da sociedade, principalmente advindos dos setores populares, de movimentos e organizações da sociedade civil.

Esses grupos utilizaram a pressão junto aos governantes e representantes do legislativo federal como principal mecanismo de luta, uma vez que a participação era compreendida pelos mesmos no contexto da luta de classes, no plano da dominação, uma vez que o desejo maior dos mesmos era o de

(...) construir uma nova institucionalidade para o país que contemplasse novas leis, mais democráticas, que institucionalizasse os canais de participação (...) (GOHN, 1998, p.12).

Desta forma, pode-se dizer que a participação gerada no interior das práticas coletivas da sociedade civil tinha como objetivo norteador das ações provocar a ruptura da ordem social vigente, dando origem ao novo e não a novidades, a transformação e não a reformas. Isto se dá a partir da

constatação da existência de profundas contradições na sociedade e da necessidade da organização da sociedade civil enquanto coletivos de interesses contra o poder instituído.

De acordo com DEMO

(...) a redução das desigualdades só pode ser fruto de um processo árduo de participação, que é conquistada, em seu legítimo sentido de defesa de interesses contra interesses adversos (...) (1988, p.23).

Assim, o conteúdo principal das discussões em torno da participação estava naquele momento e, mesmo nesta última década, caracterizando-se pela busca de uma maior legitimidade da posição da sociedade enquanto sujeito principal da política social, isto é, a luta pelo comparecimento dos interessados nas políticas sociais que, quando provêm de posições dominantes tendem fortemente à compensação, ao assistencialismo (DEMO, 1988).

Nesta discussão sobre a relação existente entre Estado e sociedade civil DEMO vai além afirmando que *(...) entre Estado e sociedade deve existir um confronto de tipo dialético, no contexto da unidade de contrários. Unidade de contrários quer dizer que os dois lados se necessitam, mas igualmente se repelem, no que formam um todo dinâmico. É sadio este confronto,*

⁶ Segundo a autora, àquela concepção se justificava pelo modelo de participação adotado anteriormente no Brasil, com bases populistas, “(...) baseado em formas de representação onde predominavam relações clientelistas, de defesa de interesses segundo o modelo corporativista.”

desde que não dicotômico, e advém da idéia fundamental de controle do poder por parte da base (...) (1988, p.31).

Daí a importância e a relevância da discussão sobre o tema da participação ao longo das três últimas décadas, sendo que ainda se faz extremamente atual e relevante neste início de milênio, uma vez que a organização da sociedade em defesa dos seus interesses é o "a b c" da participação a partir da convicção de que "quanto mais desorganizada a sociedade civil, maior o espaço de desmando." (TANDON, 1981; 21ss; AZAD, 1986 apud DEMO, 1988, p.32).

Na década de 90 se dá a construção de um novo paradigma que vem (re)significar a temática da participação a partir da construção de novos espaços para a mesma ancorados em relações sociais novas entre o público e o privado, dando origem a uma nova modalidade: o público não-estatal.

Isto se dá em função da desativação de várias funções que anteriormente eram da responsabilidade do Estado. Apesar disso, o princípio da participação nos anos 90 é dado pelo princípio da identidade e da solidariedade. Identidade esta que não é mais exclusiva de classe de acordo com a situação econômica, se trata mais de uma identidade de cor, raça, cultura, religião, em torno de causas humanitárias etc.

São novas formas de associativismo que, na prática, aparecem com perfil mais propositivo, que envolve um agir coletivo e menos reivindicativo, de con-

testação – pressão e de pseudonegociação que marcaram as décadas de 70 e 80 (GOHN, 1999).

Esta política de diminuição dos encargos do Estado e de transferência dos mesmos para os setores da iniciativa privada abriu um campo de atuação alternativa que são as ONGs. Essas, anteriormente provinham da iniciativa da cidadania e se organizavam de forma distinta da arregimentação consentida de interesses e necessidades dentro do marco liberal representativo e do seu desvio populista.

As ONGs se caracterizavam pela negação, por serem antigoverno, antiburocracia, antilucro e se colocavam na posição de entidades reativas.

Hoje as ONGs alteraram seu discurso, passando a enfatizar as políticas de parceria e cooperação com o Estado, destacando que estão em uma nova era, onde não se trata mais de dar costas ao Estado ou apenas criticá-lo, mas de alargar o espaço público no interior da sociedade civil, democratizar o acesso dos cidadãos em políticas públicas e contribuir para a construção de uma nova realidade social, criando canais de inclusão dos excluídos do processo de trabalho (GOHN, 1999, p.81).

As ONGs da década de 90 deixaram de enfatizar a sua natureza anterior de ser não-governo e têm procurado se firmar pela positividade, com ações mais propositivas, enfatizando o desenvolvimento sustentável e não mais o autosustentável dos anos 80.

Dentro desta nova perspectiva, as ONGs têm se estruturado como empresas autodenominadas por cidadãs, por se apresentarem sem fins lucrativos, mobilizando o trabalho voluntário, atuam em áreas de problemas sociais, sendo que algumas nasceram por iniciativa de empresas privadas e não somente por iniciativa da cidadania, trabalhadores ou de grupos culturais. Trata-se de uma nova concepção diversa da política característica da década de 80, que ainda se faz muito presente.

Assim, as ONGs têm se apresentado juridicamente como ONGDS – Organizações Não-Governamentais de Desenvolvimento Social, fato este que estendeu o princípio da participação para setores pouco ou nada politizados e desenvolveu inúmeras formas de associativismo, principalmente em nível do poder local (GOHN, 1999).

É neste contexto de reflexões que o processo de descentralização do Estado e de reforço do papel dos governos locais têm sido objeto de tantas discussões, propostas e preocupações. Principalmente a partir da década de 80, quando o paradigma funcionalista passou a ser duramente criticado e novas idéias e concepções foram se solidificando, dando origem a um novo paradigma que traz uma nova concepção de homem (cidadão

– sujeito), de sociedade (valorização do indivíduo e do coletivo em proporções iguais, da solidariedade, da identidade, justiça, equidade), de escola (democrática, autônoma, participativa, de qualidade).

As preocupações em torno da gestão se tornaram muito marcantes neste contexto, abrangendo não somente os setores públicos, como também o setor privado, abrindo caminhos para a introdução da idéia da participação como alternativa administrativa.

É interessante observar que este novo panorama da administração convive ao mesmo tempo com todas as formas de organização possíveis; diversidade esta que tem, de certa forma, caracterizado o contexto da pós-modernidade.

Assim, o discurso sobre as práticas de gestão democrática, gestão social, gestão participativa, gestão descentralizada tem ultrapassado os limites da economia e se faz presente na política, na saúde, na educação..., fundamentada na idéia de participação⁷ dos atores sociais nas políticas sociais. Participação esta que tem sido considerada como condição básica para a consolidação do processo democrático, principalmente em nível local.

Pode-se dizer que a partir da década de 90 há um fortalecimento do poder

⁷ O objetivo principal da prática da participação é, segundo os autores que se ocupam do estudo do tema, o de possibilitar de forma mais direta e cotidiana o contato entre os cidadãos e as instituições públicas de forma a possibilitar que estas considerem os interesses e concepções político-sociais no processo decisório. Ver: JACOBI, Pedro. Administração municipal, descentralização e participação. In: *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, MG., junho 1990.

local enquanto centro de decisões. Esta nova realidade surge como estratégia política e econômica de enfrentamento dos problemas orçamentais decorrentes da crise econômica, dos disfuncionamentos burocráticos do aparelho administrativo do Estado.

Assim, no contexto educacional, a escola vem sendo reconhecida como “(...) lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão” (BARROSO, 1998, p. 13).

Anteriormente, acreditava-se somente na validade das reformas educacionais concebidas, colocadas em prática pelo sistema e legitimadas pelo poder centralizador do mesmo. Hoje, se enfatiza que o processo de mudança tenha origem entre os atores educativos, a partir da sua capacidade reflexiva e do seu compromisso profissional, colocando desta forma, novas responsabilidades à escola.

Nesse sentido, a política educaci-

onal do país, a partir da segunda metade da década de 80, tem-se orientado para mudanças estruturais, supostamente capazes de “prover” municípios e unidades escolares de autonomia⁸.

Desta forma, uma das mudanças mais incisivas que se tem vivenciado no contexto escolar atual, diz respeito à busca de padrões de gestão inovadores que venham romper com uma estrutura administrativo-pedagógica piramidal, vertical, linear.

A atividade de gestão das escolas tem se constituído enquanto preocupação em encontrar novas formas de administrá-las, a partir da necessidade de se vislumbrar um novo paradigma com pressupostos, idéias, fundamentos que orientam e sustentem essa ação.

Deste modo torna-se imprescindível compreender o que significa autonomia, descentralização, participação⁹ uma vez que “O objetivo primeiro da atividade de gestão das escolas é criar as condições para que os professores promovam a aprendizagem dos

⁸ Por autonomia escolar, entende-se o reconhecimento ou a construção de sua identidade institucional. É a capacidade de elaborar e executar um projeto educacional único, referido a uma clientela específica, pautado na participação de todos os atores e direcionado para objetivos que têm significado para a comunidade. Pressupõe, também, a ampliação da liberdade de gestão de recursos materiais, humanos e financeiros, bem como o aumento de controle sobre a aplicação deste últimos.

⁹ É importante ressaltar que a realidade se recusa a seguir um caminho linear e previsível, tornando-se desta forma cada dia mais contraditória, multifacetada e provisória. Ela “(...) é um dado dando-se, ou seja, a realidade não é isso ou aquilo, ela está sendo.” (FREIRE apud VALE, 1992, p. 71) Assim, pode-se dizer que as tendências atuais da gestão em educação (descentralização na tomada de decisões, maior poder às escolas...) coexistem com práticas extremamente centralizadoras e até mesmo autoritárias que se revelam nas ações de controle exercidas pelos órgãos centrais (currículo, técnicas de controle de qualidade, mecanismos de avaliação). De acordo com um modelo econômico competitivo, excludente, que prioriza a racionalização de recursos em função de objetivos estabelecidos e da verificação dos resultados, adota-se muitas vezes um modelo de educação também baseada na obtenção de resultados.

alunos (...)” (GLATTER, 1992, p.159).

Vista nessa perspectiva, a gestão das escolas deve ser concebida, planejada e desenvolvida através de ações necessárias para a efetivação da proposta pedagógica, uma vez que essa se constitui na essência da vida escolar.

Tais considerações, apontam as relações de interdependência existentes entre a gestão democrática da escola e a formação contínua dos professores que nela atuam.

Para a implantação e a efetivação de uma proposta de formação contínua de professores, é absolutamente necessária a conquista de espaços na própria escola para o desenvolvimento deste trabalho.

Neste sentido, acredita-se que, sem um processo de formação que fundamente teoricamente o professor para a prática educativa, para a reflexão e problematização da mesma e para a sua participação cidadã no contexto escolar, toda proposta de gestão de cunho democrático e participativo se torna inviável.

Ao mesmo tempo, sem uma gestão democrática que garanta a autonomia escolar e a existência de canais de informação e comunicação que ampliem a participação, o processo de formação contínua de professores também se torna, senão inviável, certamente inócuo.

A formação contínua de professores poderá viabilizar a gestão democrática na escola, uma vez que a preparação dos professores para um trabalho aberto e autêntico com a comunidade e com respeito pela diversidade humana, juntamente com formas mais originais de envolvimento da comunidade na tomada de decisões na escola, se tornam aspectos de grande importância para a construção de ambientes escolares mais democráticos, possibilitando a existência de relações mais transparentes entre a escola e a comunidade.

Todavia, os professores formados de acordo com o modelo de “racionalidade técnica”¹⁰ (Schön), encontram imensa dificuldade em olhar a própria experiência profissional de

¹⁰ Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo que prevaleceu ao longo de todo o século XX e privilegia um modelo de atividade profissional instrumental, entendida como “aplicadora” de princípios teóricos e conhecimentos científicos derivados da investigação, para a solução dos problemas concretos da prática.

“A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstractos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa (...)”

(...) Segundo Habermas (1971, 1979), a racionalidade tecnológica reduz a actividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o carácter moral e político da definição dos fins em qualquer acção profissional que pretende resolver problemas humanos. A redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção” (GÓMEZ, 1992 p.97).

forma crítica, refletir sobre a sua ação extraíndo dela subsídios para (re)organizar e (re)direcionar o seu trabalho em sala de aula (ALONSO, 1999).

Apesar de tais dificuldades na formação dos professores que atuam nas escolas, autores como (DAGNINO, 1994), têm colocado com muita frequência em seus trabalhos da necessidade e da responsabilidade da escola e do professor de expandir cada vez mais o objeto de reflexão, a fim de transpor o espaço da sala de aula e os muros da escola, a fim de que a mesma venha a atender a demanda dos cidadãos emergentes que se recusam a permanecer nos lugares que foram definidos socialmente e culturalmente para eles.

O modelo da racionalidade técnica enquanto preconizador de uma concepção de ensino como intervenção tecnológica, da investigação baseada no paradigma processo-produto, de uma concepção de professor como técnico e da formação de pro-

fessores por competências¹¹, tem sido um dos principais responsáveis pela dificuldade dos professores e da escola como um todo em organizarem suas práticas em prol do cultivo da participação no seu contexto.

Como produto deste paradigma de formação de professores, percebe-se hoje que o conhecimento profissional dos professores, que se constrói ao longo da formação inicial e continuada e que se desenvolve a medida que o mesmo vai estudando, refletindo sobre a prática, construindo conhecimentos experienciais por meio da observação, no exercício profissional, nem sempre é valorizado pelo próprio professor¹². Percebe-se desta forma, que o aperfeiçoamento profissional só é reconhecido a medida que está vinculado a aquisição de novos conhecimentos, mesmo que estes não venham contribuir sobremaneira para que o professor tenha uma prática profissional mais consciente e refletida, sen-

¹¹ “ (...) dentro da racionalidade tecnológica, o desenvolvimento de competências profissionais deve colocar-se após o conhecimento científico básico e aplicado, porque: ‘Em primeiro lugar, não se podem aprender competências de aplicação enquanto não se tiver aprendido o conhecimento aplicável e, em segundo lugar, as competências são um tipo de conhecimento ambíguo e de menor relevo’ (SCHÖN apud GÓMEZ, 1992.p.98).

¹² Para Kincheloe “A educação do professor pós-formal deve questionar as práticas existentes do conhecimento no estágio e serviço efetivo dos professores, mas, ao mesmo tempo, respeitá-los e baseá-los nos *insights* valiosos que possuem.” Assim “Os métodos de ensino crítico, (...) vem não simplesmente dos entendimentos da teoria social crítica pós-moderna e da teoria pedagógica emancipatória, mas também da interação de tais teorias em termos do conhecimento prático dos professores” cf. KINCHELOE, J. L. A formação do professor como compromisso político. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

Zeichner também coloca a necessidade de se reconhecer que os professores têm teorias e que o conhecimento prático dos bons professores deve ser mais valorizado no âmbito da investigação educativa. cf ZEICHNER, Kenneth M. El maestro como profissional reflexivo In: **Cuadernos de Pedagogia**. Barcelona, n.220, p. 44 – 49, dez 1993.

do que a mesma se constitui na razão de ser do processo de formação do profissional reflexivo¹³.

A esse respeito ELLIOT¹⁴ coloca a pesquisa-ação enquanto

(...) cultura profissional de oposição às mudanças tecnologicamente controladas. O objetivo fundamental é, antes, melhorar a prática do que gerar conhecimento. A produção e utilização do conhecimento se subordina a este objetivo fundamental e está condicionado por ele (ELLIOT apud PEREIRA, 1998, p. 164).

ELLIOT ressalta ainda que o trabalho do professor é extremamente complexo e dinâmico e se desenvolve em situações diversas, muitas vezes inesperadas, “não-estruturadas”, que exigem uma compreensão e uma ação inteligente por parte do professor. Essas situações, que nem sempre podem ser previstas com antecedência, exigem do professor uma ação mais elaborada,

uma capacidade de compreensão do significado dos acontecimentos, para em seguida se decidir por uma resposta e por uma ação adequada.

Isto implica que o professor faça uma reflexão crítica sobre estas situações adversas da prática, uma vez que as ações rotineiras, espontâneas, não dão conta de responder a tais situações.

Esta reflexão crítica vem associada ao que ELLIOT chama de “estrutura de competência”, que se refere “(...) ao conjunto de habilidades, que torna os professores capazes de modificar uma situação ao invés de serem marionetes dos acontecimentos” (PEREIRA, 1998, p. 172).

Vale ressaltar neste contexto, que uma nova competência pedagógica nasce na reflexão sobre a prática, a partir do movimento dialético de ação – reflexão – ação (RIBAS, 1999).

Por competência profissional do professor MELLO destaca:

(...) Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser

¹³ Dewey estabelece uma diferenciação entre o pensar do pensar reflexivamente. O pensar se constitui num traço inventivo, fantasioso, que pode basear-se em crenças fundadas ou não. O pensar reflexivamente envolve uma sucessão de coisas pensadas, não é meramente uma seqüência, mas uma conseqüência. As partes sucessivas derivam umas das outras e se sustentam, sendo que cada fase é um termo do pensamento que deixa um depósito de que se utiliza o termo seguinte. É um esforço consciente e voluntário que leva à ação, à investigação, à descoberta, faz um prolongado exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento.

A função do pensamento reflexivo é transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, numa situação clara, coerente, estruturada.

O pensamento reflexivo, na concepção de Dewey, está vinculado às atividades escolares no aprimoramento da prática docente, (cf. DEWEY, John. **Como pensamos**, 1933).

¹⁴ Segundo Elliot, a reflexão simultânea sobre a relação entre processos e produtos, em circunstâncias concretas, constitui uma característica fundamental do que Schön denomina “prática reflexiva”, e ele e outros denominam “pesquisa-ação”. (cf. PEREIRA, E.M.A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C.M.G. et. al. (Org.) **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pelas questões de suas condições de trabalho e de remuneração. (MELLO apud RIOS, 1993, p. 46)

Segundo SAVIANI:

(...) é também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. (...) ao nos defrontarmos com as camadas tra-

balhadoras nas escolas não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa. O compromisso político assumido apenas a nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político mas o converte no seu contrário, já que dessa forma estaremos caindo na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo que admite tal acesso esvazia seu conteúdo (...) (1991, p. 42-43).

As colocações dos autores citados ajudam a esclarecer o que está se entendendo, no presente trabalho, por competência profissional, a qual é resultado do processo de formação do professor, que tem origem na formação inicial e se constrói ao longo da formação contínua¹⁵ do mesmo, bem como do conhecimento prático que inclui a experiência de vida pessoal e

¹⁵ "Concebemos formação contínua como um processo: 1) que se efetiva desde a formação inicial e se estende por toda a vida profissional do professor; 2) que enfatiza o desenvolvimento da competência pedagógica; 3) que propicia diversos espaços e modos de reflexão sobre a prática desenvolvida; 4) que possibilita inovações e prevê possibilidades de ida e volta à ação; 5) e que está fundado no conhecimento histórica e socialmente construído, devidamente questionado / criticado / aperfeiçoado pelos professores. Ao se efetivar, no espaço institucional de trabalho, incrementa o compromisso do professor para com o aluno, o conhecimento e a construção coletiva. Além disso, torna possível o reconhecimento do professor como pessoa e profissional sensibilizado / estimulado para seu auto-desenvolvimento" (RIBAS, 1997, p. 67).

profissional.

Neste contexto, é preciso ter claro que a formação do professor não tem um caráter cumulativo. Ela não se constrói simplesmente pela mera acumulação de conhecimentos mas, principalmente, pela reflexão crítica sobre a própria prática¹⁶ em interação com os demais elementos da comunidade escolar e também com outros segmentos da sociedade.

O diálogo do professor com tais elementos é fundamental para sedimentar saberes que emergem das diferentes práticas profissionais. O estabelecimento desses espaços coletivos de discussão / reflexão é de grande importância para que se socialize o conhecimento transmitido / reconstituído / produzido na escola (RIBAS et. al., 1999, p. 51).

Desta forma, estas práticas de reflexão conjunta também se constituem em espaços de formação do professor reflexivo, a qual deve se dar no plano individual, através do esforço próprio do professor, mas preferencialmente no seu próprio contexto de trabalho, no coletivo. Mergulhados numa noção de práxis, os professores devem passar a ver o pensamen-

to como o primeiro passo para a ação, relacionando pensamentos particulares e ações, problematizando as práticas correntes, criticando o conhecimento tácito, as experiências práticas nas escolas, suas crenças e concepções sobre ensino.

Neste contexto, o professor passa a considerar as habilidades técnicas como meramente um meio em direção a objetivos maiores, objetivos estes que envolvem formas de análise crítica e reflexões que levam à ação.

A investigação reflexiva passa a ser o cerne da reconceitualização crítica da formação do professor, uma vez que a reflexão passa a ser uma forma de surgimento de consciência, uma atividade que dirige a atenção do professor para a inseparabilidade do pensamento e política. (KINCHELOE, 1997)

Assim, pode-se dizer que o pensamento reflexivo do professor não deve se restringir ao espaço da sala de aula. É fundamental que a escola organize o trabalho pedagógico, de maneira que haja tempo e espaço para que os professores reflitam e exerçam sua liderança em nível de escola.

Embora os professores não devam se ocupar somente das conseqüências sociais e políticas de seu trabalho,

¹⁶ Zeichner deixa muito clara a sua concepção de "enseñanza reflexiva", quando esclarece que este termo não se refere a reflexão dos professores sobre a aplicação de teorias, modelos de ensino, de autores externos. O termo se refere a reflexão crítica dos professores sobre suas próprias teorias práticas, que deve ser resultado de um trabalho coletivo entre os professores e individual, sobre as ações, a prática do seu exercício docente e sobre as condições sociais que configurem as experiências docentes. cf. ZEICHNER, Kenneth M. El maestro como profesional reflexivo. In. *Cuadernos de Pedagogia*. Barcelona: n. 220, dez 1993, p. 44-49.

é extremamente importante que ampliem o âmbito de suas reflexões a essas conseqüências. (ZEICHNER, 1993)

Neste contexto é fundamental que se tenha clareza de que os profissionais que atuam na escola somente terão condições de iniciar uma prática participativa no interior desta e também de transpor os muros da escola a partir de um processo de formação para a reflexão e para a participação.

Neste sentido, a publicização dos assuntos escolares é uma estratégia fundamental a ser utilizada para que a "autonomia" das escolas não seja sinônimo de privacidade das mesmas, e sim para ajudá-las a ver criticamente o trabalho por elas desenvolvido.

Para tanto, a abertura da escola à comunidade e à especialistas e profissionais de diferentes áreas de formação, representa uma possibilidade de auxílio e participação destes no estabelecimento de programas mínimos, na discussão sobre o currículo, na aprendizagem sobre trabalho coletivo, em questões de desenvolvimento organizacional, na escolha de livros, na discussão sobre novas formas de reuniões entre pais e professores, novas formas de orientação de alunos, projetos, escolha do diretor, dentre outras.

Os representantes da comunidade

podem ser convidados a ajudar a criar um contexto para as atividades dos alunos, identificando necessidades comunitárias com as quais os alunos podem trabalhar, além de consistirem num público de verdade para os produtos e apresentação dos trabalhos dos alunos¹⁷.

A decisão de se criar parcerias autênticas entre as famílias, a comunidade e as escolas, reflete a tendência de permitir que estes exerçam uma influência direta no processo educacional e que, a partir desta, as escolas realizem transformações acadêmicas importantes e uma (re)definição dos seus objetivos.

Essas práticas vêm fundamentadas na idéia de ajudar os alunos a compreender sua comunidade e suas necessidades e ver a si mesmos como pessoas que podem influenciá-la essa comunidade, criando novas oportunidades para si e para os outros que ali vivem e/ou trabalham, plantando desta forma, o germen do sentimento de pertença a uma comunidade.

Para tal desafio, é preciso superar algumas lacunas que ainda se fazem fortemente presentes na formação de diretores, professores e alunos, relacionadas a aprendizagem sobre administração, a formas democráticas de gerenciamento. Estes são conceitos que dificilmente são discutidos entre

¹⁷ Sobre o envolvimento das escolas com a comunidade, em trabalhos de parceria, visando a democratização das mesmas, ver: APPLE, Michael & BEANE, James (Orgs), *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.

diretores e professores, entre professores e alunos e que, pela ausência de consciência produzida por tais discussões que não acontecem, as relações que se estabelecem e o ambiente social da escola permanecem dentro de um quadro de referência autoritário. Esse autoritarismo, produz uma ideologia que está oculta, mas muito presente, num currículo que ensina os professores e alunos a como pensar e agir no mundo. Ambos, professores e alunos, são formados para o conformismo, para ajustarem suas diferenças e seus lugares na escala social e para submeterem-se à autoridade, desenvolvendo desta forma, uma cidadania passiva e uma concepção de aprendizagem que significa escutar (KINCHELOE, 1993, p. 223).

Nessa cultura de escola autoritária, a administração democrática é equiparada com padrão de baixa qualidade.

Com base nas idéias expostas, é muito comum a prática legalista de alguns diretores de escolas que

Restrito ao cumprimento das leis, (...) deixa de responder às reivindicações da comunidade, quando colidentes com os interesses do Estado. Atendê-las pode significar uma ameaça aos interesses dominantes, uma desobediência ao poder constituído. Disso pode decorrer sua postura de contrariar os anseios de alunos, professores, pais e comunidade no sentido mais amplo. Contudo, uma contradição entre as conveniências do Estado

e da comunidade, nesse caso, acaba por negar a Constituição, principalmente no artigo 203, que preconiza a participação popular nos equipamentos públicos. Frente ao jogo dos interesses políticos partidários ou da situação de resistência da comunidade interna em abrir espaço, a comunidade externa deixa de usufruir do seu direito constitucional de participar e a escola perde uma de suas atribuições, que é a de instrumento facilitador do exercício da cidadania por parte da população(...) (LUCCHESI, 1999, p. 108).

A cultura da não-participação, no caso brasileiro, tem origem no modelo de relacionamento entre o Estado e a sociedade que é fortemente marcado pela cultura da colonização ibérica que herdamos. Diferentemente de países como os Estados Unidos, de cultura anglo-saxônica, que tiveram a organização da sociedade precedendo a organização da esfera pública, no Brasil, o Estado, na época representado pela Coroa Portuguesa, se estabeleceu primeiro e depois, de cima para baixo, foi se constituindo a sociedade civil.

Enquanto a cultura anglo-saxônica, baseada no comunitarismo protestante, estimulou a participação cidadã descentralizada, autônoma e criativa, por outro lado, a cultura ibérica, de tradição católica, desenvolveu um padrão centralizador e nada favorável à organização autônoma e à participação da sociedade civil.

Desta forma, pode-se dizer que a participação da sociedade civil brasileira na construção das políticas sociais, de forma co-responsável com o Estado, faz parte da história recente do país (LINS, 1999).

Através deste breve resgate histórico, pode-se inferir que o mundo sofreu drásticas transformações durante o século XX e deixou o desafio de um novo começo. Apesar das novas gerações serem fruto de uma colonização ibérica, burocrática, fechada e, principalmente, centralizadora e individualista, terão que enfrentar o desafio de procurar novas formas de viver, diferentemente destes padrões herdados da sua colonização. Terão que viver, trabalhar, criar seus filhos em uma economia do conhecimento em um ambiente cultural pós-moderno e com todo o processo de exclusão social que os acompanha, mas com a preocupação de resgatar valores como solidariedade, companheirismo, identidade, coletividade, amor ao próximo ... na esperança de construir um mundo melhor.

Neste contexto, cabe à escola a formação para o exercício da cidadania, para a construção de uma sociedade democrática, na qual aqueles valores venham sedimentar as interações e as relações sociais. Cabe portanto, à escola e à sociedade como um todo o compromisso de construir uma escola mais acessível para ativi-

dades comunitárias, onde se dê a vivência e a aprendizagem de relações mais democráticas entre pais, alunos, professores e comunidade em geral.

Segundo DEMO:

(...) educação que não leva à participação já nisto é deseducação, porque consagra estruturas impositivas e imperialistas, transformando o educador manipulador em figura central do fenômeno, em vez de elevar o educando a centro de referência. O aspecto comunitário da educação não é propriamente um aspecto, mas seu cerne, porque é este tipo de envolvimento que produz sua qualidade formativa, partindo sempre da potencialidade e da criatividade do educando e de suas famílias (CARNEIRO et. al. Apud DEMO, 1988, p. 53).

Assim, a falta de espaço de participação não se constitui como problema em si e sim como ponto de partida, uma vez que não se quer cair no viés assistencialista, segundo o qual somente participamos se nos concedem a possibilidade (DEMO, 1988).

Partindo deste princípio, a participação se constitui como espaço que precisa ser conquistado¹⁸, centímetro por centímetro, lentamente.

Vista desta forma, a participação “não pode ser entendida como dádiva”, “não pode ser entendida como

¹⁸ cf. DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1988.

concessão”, assim como “não pode ser entendida como algo preexistente”, uma vez que

Certamente não nos interessa a liberdade que nos querem doar, conceder ou impor, mas aquela que nós mesmos construímos; caso contrário não seria liberdade (DEMO, 1988, p. 19).

É neste contexto de reflexões que a demanda por participação, muito forte nesse momento histórico que estamos vivendo, há que ser interpretada e encaminhada nas escolas. Não pode-se correr o risco de tornar as discussões sobre a necessidade da participação como forma de democratizar as relações sociais, o Estado, a sociedade, a escola ... num discurso vazio, ideológico. Para que isso não ocorra, precisa-se considerar a forma, o modo, os objetivos e o conteúdo das práticas participativas de maneira a qualificar e indicar a natureza do processo em questão (GOHN, 1988).

É com base nas idéias expostas sobre as possibilidades de se iniciar a prática de processos participativos no interior das escolas, que podemos analisar a validade, a natureza e os objetivos de alguns programas atuais como, por exemplo, o “Projeto Amigos da Escola”, lançado em julho/agosto de 1999, por iniciativa do Pro-

jeto Brasil 500 anos e da Comunidade Solidária, que tem como um dos campos de atuação¹⁹, um conjunto de ações que mobilizam a sociedade para um comportamento pró ativo na melhoria da educação.

Este projeto tem como principal objetivo a melhoria da escola e como consequência a melhoria do desempenho do aluno. Conforme as idéias esboçadas no projeto, a melhor forma de atingir este objetivo é o fortalecimento do trabalho voluntário dirigido à educação. Para tanto, se propõe a mobilizar e instrumentalizar a sociedade para ampliar a participação da família e da comunidade na vida escolar, sendo que a proposta consiste na procura dos voluntários pelas escolas, para oferecer o seu trabalho e que as mesmas administrem essa relação, dentro dos critérios, necessidades e prioridades de cada uma, cabendo ao diretor a tarefa de estabelecer e decidir se quer voluntários e para quê²⁰.

Desta forma, pode-se dizer que o trabalho voluntário aparece na década de 90 como um novo momento dos processos participativos na sociedade, o que veio influenciar a reestruturação das formas de organização do Estado nos campos da economia, da sociedade e, principalmen-

¹⁹ O outro campo de atuação diz respeito a celebração dos 500 Anos do Brasil, mostrando seus talentos, qualidades e diversidades, com o intuito de despertar “o orgulho de ser brasileiro”.cf. AMIGOS da Escola. Disponível na Internet. www.amigosdaescola.com.br. 8 de abril de 2000.

²⁰ Idem.

te, das políticas para as áreas do social.

No campo educacional o trabalho voluntário representa uma profícua possibilidade de se criar parcerias autênticas entre as famílias, a comunidade em geral e as escolas, desde que esteja comprometido com a tendência de que estes exerçam uma influência direta no processo educacional e que, a partir desta, ocorram mudanças no currículo, na expectativa e na confiança dos alunos, professores e uma série de acontecimentos que transformem a cultura da escola e da sociedade que serve esta escola.

Vale observar que o exercício da participação contém sempre um alto componente político. Sua presença se evidencia e se desvanece de acordo com os diferentes momentos políticos. Em alguns momentos, ela é chamada quase que de forma mítica para a resolução de todo tipo de problema. Em outros, ela é negada, reprimida e até mesmo considerada culpada pela desordem e desestruturação social.

Com base nestas considerações indaga-se: o que é participação? que práticas podem ser consideradas como reais momentos e possibilidades de participação? por que reivindica-se a participação? quais os reais propósitos que fundamentam as propostas/programas de participação? estas propostas estão comprometidas com o social ou com a manutenção do modelo de sociedade vigente? como encaminhar estes programas/

projetos nas escolas, de modo que venham realmente atender às necessidades das mesmas?

Em relação ao trabalho voluntário na escola, há que se cuidar para que os pais e a comunidade em geral – voluntários – participem realmente na tomada de decisões, para que não se tornem meramente mão-de-obra barata do Estado.

Assim, pode-se dizer que

La delegación de las responsabilidades pública y comunitarias, nos es criticable en sí misma. Ayuda a estructurar la capacidad de acción social a nivel de base. El problema estratégico consiste en que el trabajo comunitario sirve para extender la acción del Estado en forma gratuita. El Estado conserva la iniciativa y el poder de diseñar los planes de acción. Se apropia del trabajo comunitario conservando para sí el crédito político y el control social a través de una clientela de organizaciones de base. Lá idea sería contraponer una acción concertada de organización comunitaria y popular para que las unidades significativas tengan ingerencia en las decisiones, en el control y en la fiscalización (VARGAS apud ALAYÓN, 1988, p. 71).

Nesta perspectiva, tem-se que lutar para que a participação popular se caracterize como exercício do poder pelo povo organizado e não meramente como colaboração do povo no exer-

cício de atividades pensadas pela classe dominante.

Por isso é preciso verificar qual o conteúdo das propostas/projetos de participação, quais os mecanismos que asseguram a participação nos mesmos, para que não se corra o risco de se retomar antigas propostas com novas roupagens e novas terminologias, mas que cumprem, na verdade, funções legitimadoras de controle e barateamento do termo participação.

Esta idéia se justifica pelo entendimento de que os graves problemas sociais presentes nas comunidades não podem ser solucionados *somente* através da participação dos setores afetados por estes problemas, se esta participação não estiver engajada numa proposta em âmbito maior, que ataque a problemática em suas causas mais profundas. Afirmar que de modo algum desconhece a importância, a dinamicidade e a força dos processos participativos e a sua respectiva contribuição ao crescimento e consolidação dos movimentos de base.

Não se pode deixar de considerar que nos períodos de crise econômica e de escassez de recursos, principalmente para os programas de bem estar social, apela-se para outras formas, acionam-se outros mecanismos que possam, na medida do possível e de forma precária, pelas próprias condições, suprir esta falta de recursos. Nestes momentos é que geralmente se dá um incentivo muito grande à par-

ticipação comunitária, ao trabalho voluntário, a ajuda mútua e ao esforço próprio. Momentos estes em que o Estado delega suas responsabilidades aos demais setores da sociedade, neste caso vulneráveis, para que solucionem seus próprios problemas.

A escola não pode se manter alheia a tal situação, e sim posicionar-se enquanto sujeito ativo no processo de reflexões, análises e encaminhamentos sobre os programas de participação e sobre as ideologias, implicações, interesses que os acompanham.

Os processos participativos devem ser valorizados pelas escolas enquanto possibilidade real das mesmas realizarem um trabalho de melhor qualidade.

Destaca-se como condição precípua, a organização da escola para este trabalho, uma vez que a participação não surge do nada, repentinamente, a partir da retórica do diretor de escola que deseja um trabalho participativo, ou somente a partir de um projeto pedagógico que menciona um modelo de gestão democrática, colegiada etc, nem mesmo a partir da participação dos membros da escola em palestras isoladas sobre gestão da escola, planejamento participativo, dentre outras práticas.

O início de um trabalho de participação no interior da escola e desta com a comunidade, se constitui numa profícua possibilidade de democratização do espaço escolar e das relações entre Estado – sociedade. Mas

isto somente será possível se todo este trabalho partir de um intenso processo de formação dos profissionais que atuam na escola.

Considerações Finais

Acredita-se que é possível as escolas tirarem proveito de programas/projetos baseados na participação da comunidade no seu interior, como o "Amigos da Escola", desde que esteja muito bem preparada para colocar as suas próprias necessidades, o que está entendendo por participação e por trabalho voluntário; quais os limites e as possibilidades que os acompanham. E principalmente ela, enquanto coletivo escolar, estar organizada para reivindicar voluntários que participem na tomada de decisões sobre o currículo, a proposta pedagógica e não somente para levantar recursos.

Desta forma, a escola há que sair na frente neste processo, sabendo se organizar para tanto e servindo ao mesmo tempo como formadora de consciência cidadã, despertando esta consciência na comunidade, para que esta se sinta também responsável pela construção de uma escola melhor e não somente o Estado e a própria escola em ações isoladas. Há que se despertar a consciência de participação da sociedade na coisa pública, a partir da cobrança para que o Estado se comprometa a sustentar a necessária rede de atendimento e que a soci-

idade a assuma como conquista sua. Ela mesma será a primeira interessada em que nenhuma criança falte à escola, que suas condições físicas sejam dignas, que os profissionais sejam competentes e bem pagos, que o currículo e o material didático sejam adequados, pensados e decididos com a participação efetiva da própria comunidade.

Cabe à escola quebrar o isolacionismo e transformar as pequenas causas, em torno das quais o trabalho tem comumente se desenvolvido, em questões mais gerais, mais abrangentes. Mas esta transposição de planos de apreensão da realidade não é tarefa simples, e por si só não garante a politização do processo. Isso ocorre porque a passagem do particular ao geral precisa de mediações e são atos compostos por processos educativos de aprendizagem e não simples processos discursivos, muito comuns nas escolas. Mesmo porque, após realizada a passagem para os temas mais gerais, não se desnuda de imediato a realidade (GOHN, 1988).

Por essa razão que atualmente não há possibilidades para a gestão participativa nas escolas sem que esta envolva um processo sólido de formação dos profissionais que nela atuam, uma vez que as dificuldades são muitas e a cada dia que passa as demandas por participação se tornam mais fortes. Principalmente porque todo este empenho em formar professores reflexivos, que se recusem a aceitar o contexto social no qual en-

sinar acontece como algo dado, mas que através da reflexão desenvolva práticas alternativas e ao mesmo tempo de tornar o espaço escolar mais participativo, não é para simplesmente “organizar a escola”, “torná-la mais bonita e agradável”, é para desenvolver um projeto de transformação social, o que implica em mudança de estruturas e de relações, primeiro internas e depois, a longo prazo e de forma articulada com os demais setores da sociedade, as mudanças externas (CRUZ, 1997).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ALAYÓN, Norberto. Participación: mitos y alternativas. In: **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n.26, abril 1988. p. 68 – 78.
- 2 ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: ALONSO, Myrtes (Org.) **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- 3 BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11 – 32.
- 4 CRUZ, Carlos Henrique C. Educação libertadora como projeto político social. In: **Revista de Educação – AEC**. Brasília, n.87, abr/jun 1993. p. 15 – 33.
- 5 DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (Org.) **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 91 – 102.
- 6 GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 139 – 160.
- 7 GOHN, Maria da G. Participação e gestão popular da cidade. In: **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez: n. 26, abril 1988. p. 25 – 47.
- 8 _____. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.
- 9 GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93 – 114.
- 10 LINS, Neylar C. V. Por uma agenda comum. In: **ONG: identidade em mutação**. São Paulo: CENPEC, 1999. p. 32 – 36.
- 11 LUCCHESI, Martha A. S. O diretor da escola pública, um

- articulador. In: ALONSO, Myrtes (Org.) **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 101 – 115.
- 12 RIBAS, Mariná H. A formação contínua e a construção da competência pedagógica: trajetos e projetos. PUC/SP. **Tese Doutorado**. 1997.
- 13 _____. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 37 – 45.
- 14 RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.
- 15 SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: 1992.