

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A CAPACITAÇÃO ATRAVÉS DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

Priscila Segura Borsoi¹

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3889-9184>

Autor para correspondência e-mail: priscila_jordao@hotmail.com

Palavras-chave

Cultura Democrática
Planejamento Participativo
Escolar
Participação Política
Transdisciplinaridade

Keywords

Democratic Culture
Participatory School
Planning
Political Participation
Transdisciplinarity

Palabras clave

Cultura Democrática
Planificación Escolar
Participativa
Participación política
Transdisciplinariedad

RESUMO

Através deste artigo busco uma reflexão sobre a cultura democrática no cotidiano escolar, trabalhando o tecido de significações em função das quais os homens interpretam suas experiências e guiam suas ações, nos termos de Haesbaert (2012). Como também, na construção de identidades e territórios que podemos trilhar buscando a melhoria das relações socio moral do ambiente escolar e consequente aprendizagem. Dado os seguidos índices de má qualidade da Educação brasileira e das relações que permeiam o ambiente escolar além do descrédito por parte da sociedade em reverter este quadro, procuro demonstrar como o planejamento participativo pode capacitar a comunidade escolar e contribuir para minimizar este panorama, discutindo a democracia deliberativa por Marques (2012) e alguns conceitos do planejamento participativo proposto por Vasconcelos (2002) e Gandin (2001). Desta forma, trago para o debate, a importância de se conhecer, contemplar, questionar as experiências transdisciplinares e promotoras de autonomia, pautadas na gestão democrática, que vêm sendo desenvolvidas na educação como parte do esforço da sociedade em encontrar seus caminhos de transformação, dado que a prática democrática é muito pouco vivenciada no cotidiano escolar brasileiro, tanto em escolas públicas quanto privadas, conforme estudo do GEPEM (2016).

ABSTRACT

DEMOCRATIC MANAGEMENT IN BRAZILIAN EDUCATION AND TRAINING THROUGH PARTICIPATIVE PLANNING

Through this article I seek a reflection on the democratic culture in daily school life, working the fabric of meanings according to which men interpret their experiences and guide their actions, according to Haesbaert 2012. Also, in the construction of identities and territories that we can tread seeking the improvement of socio-moral relations of the school environment and consequent learning. Given the followed poor quality indices of Brazilian Education and the relationships that permeate the school environment beyond the discredit on the part of society to reverse this scenario, I try to demonstrate how participatory planning can empower the school community and contribute to minimize this panorama, discussing deliberative democracy by Marques 2012 and some concepts of participatory planning proposed by Vasconcelos 2002 and Gandin 2001. Thus, I bring to the debate, the importance of knowing, contemplating questioning the transdisciplinary and autonomy-promoting experiences, based on democratic management, which has been developed in education, as part of society's effort to find its ways of transformation, given that the democratic practice is very little experienced in Brazilian school daily, both in public and private schools, according to a study by GEPEM 2016.

RESUMEN

GESTIÓN DEMOCRÁTICA EN LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN BRASILEÑAS A TRAVÉS DE LA PLANIFICACIÓN PARTICIPATIVA

A través de este artículo busco una reflexión sobre la cultura democrática en la vida escolar diaria, trabajando el tejido de significados según el cual los hombres interpretan sus experiencias y guían sus acciones, según Haesbaert 2012. Además, en la construcción de identidades y territorios que podemos pisar buscando la mejora de las relaciones socio-morales del entorno escolar y el consiguiente aprendizaje. Dado lo seguido, los índices de baja calidad de la educación brasileña y las relaciones que impregnan el ambiente escolar más allá del descrédito por parte de la sociedad para reverter este escenario, trato de demostrar cómo la planificación participativa puede empoderar a la comunidad escolar y contribuir a minimizar este panorama, discutiendo la democracia deliberativa Marques 2012 y algunos conceptos de planificación participativa propuestos por Vasconcelos 2002 y Gandin 2001. Por lo tanto, traigo al debate la importancia de conocer, contemplar cuestionar las experiencias transdisciplinares y de promoción de la autonomía, basadas en la gestión democrática, que se ha desarrollado en la educación, como parte del esfuerzo de la sociedad para encontrar sus formas de transformación, dado que la práctica democrática tiene muy poca experiencia en la escuela brasileña diaria, tanto en las escuelas públicas como privadas, según un estudio de GEPEM 2016.

¹Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”.

INTRODUÇÃO

CULTURA DEMOCRÁTICA

Os resultados da TALIS (Teaching and Learning International Survey), 2018, divulgados pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), apontam o Brasil como um dos países com índices mais altos de situações de bullying entre alunos, a partir de análise de dados comparáveis internacionalmente sobre as questões da aprendizagem e as condições de trabalho dos professores e diretores, aponta para um problema grave. Os questionários foram aplicados para aproximadamente 250 mil professores e gestores escolares de 48 países, situação que se confirma na pesquisa do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) que é realizada a cada 3 anos, divulgada em 03 de Dezembro de 2019, também aplicada pela OCDE, organização que reúne países desenvolvidos (FOLHA, 03Dez2019). O Pisa avaliou em 2018, 600 mil estudantes, uma amostra para representar 32 milhões de alunos de 15 anos de 79 países, no Brasil foram 11 mil estudantes do 1º ou 2º ano do ensino médio. O estudo revelou que o índice de pessoas que sofre bullying aumentou no Brasil, os alunos que disseram sofrer a prática algumas vezes por mês passaram de 17,5% em 2015, para 29% em 2018. Outro dado sobre a dificuldade do professor em acalmar os alunos para início das aulas, contribuiu para que o Brasil fosse classificado como um dos países com pior clima disciplinar.

Além disso, essa pesquisa demonstra também que a fatia de alunos brasileiros que se declara triste é consideravelmente mais que o dobro da média da OCDE, além da manifestação de solidão por grande parte destes alunos. O Brasil também se junta aos Estados Unidos e Reino Unido como um dos países em que há mais competição do que colaboração na escola, revela os estudantes, ao contrário da Alemanha, Dinamarca, Holanda e Japão. Sem contar na questão mais drástica que é a aprendizagem, revelando uma estagnação no desempenho do Brasil por quase uma década. A prova é conhecida por não ser conteudista, ou seja, cobra pouco memorização, a prioridade é medir o quanto o jovem adquiriu conhecimento e habilidades para uma participação plena na sociedade (FOLHA, 03Dez 2019). Não temos dúvidas de que, em um ambiente onde a convivência é tóxica, hostil e autoritária, que as regras são impostas sem a possibilidade do diálogo e que as pessoas não se sentem pertencentes ao espaço, problemas de violência, como o bullying, vão se revelar (MORO, 2019).

Outra investigação realizada em 2015 pela Fundação Carlos Chagas (FCC) a respeito da adesão aos valores sociomoraes (justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática), ao analisar os dados, consideraram que o valor de se conviver democraticamente, numa perspectiva ética, se revelou pouco experienciado no cotidiano escolar em que a pesquisa ocorreu (MORO, 2019).

Ou seja, ao tratarmos da qualidade da Educação, algumas indagações deveriam permear as ações pedagógicas da instituição educativa, seja ela qual for: que ser humano se pretende formar e educar? Estaria a escola auxiliando na construção de uma personalidade ética, de um indivíduo que privilegie as reflexões morais em suas decisões e ações para consigo próprio e para com os demais cidadãos?

Ao conceituar ética, Ricoeur (1993, p. 202 apud GEPEM 2016) mostra a relação indissociável entre as pessoas e as instituições. Segundo o autor, ética é “[...] a busca por uma vida boa, com e para o outro em instituições justas”. Embasados nessa concepção, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral (GEPEM) da Unicamp e Unesp, desenvolveu um programa em 2015, “A convivência ética na escola” em instituições públicas e particulares de ensino fundamental e médio. Com duração prevista de, pelo menos, 24 meses, foi um programa de formação de professores e transformações na escola com ações diferenciadas e complementares visando a melhoria da qualidade da convivência e do processo de resolução dos conflitos interpessoais. A análise triangular dos dados mostrou que as transformações dependem das características e necessidades de cada instituição, que avançam em ritmos e caminhos diferentes, contudo, puderam constatar progressos na melhoria expressiva na qualidade das relações interpessoais, tanto professor-aluno quanto entre os pares; na diminuição da violência e do bullying; na presença de intervenções mais construtivas no processo de resolução de conflitos; na mudança da qualidade das regras e na ampliação da participação dos alunos no processo de elaboração e na discussão dos problemas; no aumento dos sentimentos de justiça, respeito e pertencimento pelos estudantes (GEPEM, 2016).

Todavia, algumas dificuldades foram identificadas, tais como, a falta de engajamento de alguns professores e gestores; a presença de situações de autoritarismo na relação de alguns professores com os alunos; presença de sanções expiatórias e a postura ainda autoritária de alguns gestores. As escolas que menos se transformaram foram aquelas em que havia evidente tensão entre os professores e gestor, falta de diálogo entre eles, além de

resistência da direção às ações implantadas. Há, ainda, o problema da alta rotatividade dos profissionais das unidades escolares que dificulta a sustentabilidade do projeto (GEPEN, 2016).

Desta forma, em uma sociedade cada vez mais difusa e plural, cresce a demanda por estudos nas áreas do desenvolvimento socio moral e afetivo como também da convivência democrática. Se por um lado, esta intensa procura sinaliza as constantes incertezas cotidianas quanto a como educar moralmente, por outro, demonstra a necessidade urgente de se criar espaços de discussão, pesquisa e reflexão sobre temas tão necessários. Por ser um local de convívio com a diversidade, na relação e interação com o outro e de aprendizagem da vivência no espaço público, a escola é local ideal para a aprendizagem da convivência democrática.

Considerando que não existe um modelo de democracia de validade universal, sendo necessária a institucionalização de práticas democráticas nas diversas formas de relações sociais, que construiriam, assim, uma sociedade mais inclusiva, é pertinente o estudo da cultura escolar, tendo em vista que em cada escola a construção de relações democráticas pode se dar de forma diferenciada. Dessa forma, o estudo da cultura é sempre incompleto, na medida em que ela está em constante movimento, sendo criada e recriada, não podendo ser descritivo, mas interpretativo. Assim, podemos considerar a cultura como o tecido de significações em função das quais os homens interpretam suas experiências e guiam suas ações, como também, a cultura poderia ser pensada como a articulação entre o que é instituído e o que é instituinte, caracterizando-se por um processo contínuo e ativo de construção da realidade, um fenômeno vivo, em que as pessoas criam e recriam seus mundos (TEIXEIRA, 2002 apud MARQUES, 2012).

Politicamente, mais importante do que concebermos nossa vida e nossas identidades como intrinsecamente “híbridas” e “multiterritoriais” é a certeza de, se e quando nos aprouver, termos ao nosso dispor a alternativa de mudar de território, experimentar outras formas de identificação cultural, intercambiar valores – e que ninguém nos obrigará nem à permanente hibridização, nem à constante mobilidade dentro da enorme multiplicidade territorial do nosso tempo. Como afirmaram Gatens e Lloyd (1995, p. 78 apud HAESBAERT, 2012), de um lado encontra-se “[...] a liberdade crítica para questionar e desafiar na prática nossas formas culturais herdadas; de outro, a aspiração por pertencer a uma cultura e a um lugar e, assim, sentir-se em casa neste mundo [...]”. Por mais transitórios que eles pareçam, precisaremos sempre construir “identidades” e “territórios” que, quase sempre fruto de misturas inusitadas, necessitam também de tempo se os quisermos “maturados”, refletidos, e sua lapidação dar-se-á sempre pela constatação e/ou invenção de um outro – mas um outro não apenas para nos reconhecer enquanto diferentes, ao transitar por “nossos” territórios, como também para conosco plenamente conviver, ao construir e praticar territórios de uso e apropriação coletiva, comum.

Uma política é democrática tanto por construir espaços para o reconhecimento e o desenvolvimento coletivos quanto por suscitar as condições reflexivas, críticas, sensíveis para que seja pensado o que põe obstáculos a esse reconhecimento. Talvez o tema central das políticas culturais seja, hoje, como construir sociedades com projetos democráticos compartilhados por todos sem que igualem todos, em que a desagregação se eleve a diversidade, e as desigualdades (entre classes, etnias ou grupos) se reduzam a diferenças (CANCLINI, 1998, apud HAESBAERT, 2012). Ou seja, que a escola não é um espaço de simples aquisição de conhecimentos, mas de aprendizados outros, como o das práticas democráticas. Os intercâmbios que se realizam no “cotidiano” escolar trazem efeitos no pensamento, sentimentos e condutas da comunidade escolar, ou seja, constroem identidades. Dessa forma, entendemos que as diretrizes das políticas de democratização se concretizarão na escola, locus de materialidade das políticas educacionais, e que serão implantadas a partir da rede de significações produzidas no “cotidiano” de cada escola, podendo (ou não) ser criada uma cultura democrática nas unidades escolares (MARQUES, 2012).

A democracia na gestão da escola pública é uma prática inovadora, podendo estar inserida na categoria de mudança discursiva desenvolvida por Fairclough (2001, p. 128 apud MARQUES 2012), para o qual “[...] os processos socio cognitivos serão ou não inovadores e contribuirão ou não para a mudança discursiva, dependendo da natureza da prática social”. Ou seja, sendo uma prática social, o discurso é tomado como prática política, que transforma, mantém e estabelece as relações de poder e as entidades coletivas em que tais relações se colocam, havendo, portanto, uma competição para fixar sentidos a configurações significativas particulares, segundo Laclau e Mouffe (1989 apud MARQUES, 2012).

Nesta perspectiva, os conselhos escolares são tomados como estruturas discursivas, ou seja, práticas

articulatórias que organizam e constituem as relações sociais. Não podem ser considerados, portanto, simplesmente como a expressão de algo já adquirido, mas como construtores de novos significados que podem ou não se fixar, de sentidos que se colocam como referências a partir da disputa por significados construídos nas relações sociais que se constroem na escola, contribuindo, assim, para a consolidação (ou não) de mudanças no discurso (MARQUES, 2012). A atuação dos Conselhos Escolares foi definida por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), ao preconizar que se trata de uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, que busca incentivar a cultura democrática, substituindo a “[...] cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã” (BRASIL, 2004a, p. 33 apud FCC, 2018).

Os conselhos escolares organizariam as relações sociais referentes à gestão da escola, que vão construir práticas articulatórias que darão sentido à gestão escolar. Dessa forma, poderão ou não ser instituídas práticas democráticas na gestão da unidade escolar, dependendo dos sentidos fixados, e o conselho poderá ou não ser uma instância de transformação das relações sociais que se estabelecem no espaço escolar (MARQUES, 2012).

Em suma, os conselhos escolares são órgãos essenciais para o funcionamento democrático de sistemas, redes e unidades de ensino visando à qualidade da educação, ainda que esse termo tenha diferentes concepções e conotações em diversas áreas do conhecimento (economia, política, etc.). De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004^a apud FCC, 2018), a qualidade da educação pode ser abordada no sentido de qualidade mercantil, concepção baseada na lógica econômica e empresarial, porém, deve ser entendida como qualidade socialmente referenciada, cuja lógica tenta compreender a relevância social da construção dos conhecimentos, no espaço escolar.

Dessa forma, os conselhos escolares têm, entre suas principais competências, discutir, elaborar e implementar conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos em sala de aula; a avaliação da aprendizagem; o processo de participação dos diversos segmentos nas atividades escolares, no escopo de funções que podem ser denominadas político-pedagógicas, pois “é política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa escolar “[...] e é pedagógica, pois estabelece os mecanismos necessários para que essa transformação realmente aconteça” (BRASIL, 2004a, p. 22 apud FCC, 2018).

PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO

O Plano Nacional de Educação, promulgado em 25 de junho de 2014, preconiza, em sua meta 19, a participação da comunidade como elemento central para democratização da educação e da gestão escolar. Associa critérios de mérito e desempenho para sistemas e redes que efetivem o funcionamento de órgãos colegiados, por meio de repasse de recursos; propõe ampliar o programa e fortalecimento dos conselhos escolares; indica a necessidade de fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, prevendo espaços adequados para seu funcionamento em escolas públicas; reforça o papel de conselhos escolares como órgãos fiscalizadores além de propor programas de formação de diretores e gestores escolares (BRASIL, 2014 apud FCC 2018).

A participação é uma resposta a um dos anseios mais fundamentais do homem: ser levado em conta, tomar parte, ser incluído, ser respeitado. Todavia, a participação só tem sentido quando existe por detrás uma ética, uma disposição em mudar realmente o que for necessário e não apenas as aparências. A participação é um direito (pelo simples fato da pessoa fazer parte da polis) e um dever (de sair de uma situação de comodismo, de delegação para o outro, o que acaba gerando a perversa lógica do paternalismo). Em todos os casos, o desenvolvimento de sujeitos políticos plenos, nas e para além das instituições da democracia, traz consigo efeitos de integração e por conseguinte de legitimidade, pois se estima que o engajamento leva ao reconhecimento. A participação efetiva não apenas constitui um parâmetro ambicioso de inclusão democrática, mas atua como ponto de mudança ou ruptura da reprodução da desigualdade política graças aos seus efeitos pedagógicos como escola de cidadania e meio para a explicitação de interesses diversos e conflitantes (MIGUEL, 2014).

A relação entre igualdade e democracia, tal como se coloca para o pensamento político contemporâneo, é formada pela consciência de que, a necessidade de representação política gera, por si só, assimetrias entre os cidadãos e as diferentes desigualdades sociais se manifestam nas arenas políticas, ou seja, a igualdade política formal não é suficiente para “blindar” esses espaços, há uma multiplicidade de formas de desigualdade social com relevância política, que se entrelaçam de maneira complexa, sem que se possa indicar um único eixo como tendo primazia absoluta. No entanto, a busca pelo ideal de igualdade não pode levar ao nivelamento de

diferenças que não estão necessariamente vinculadas a hierarquias e que são valiosas para a auto percepção dos indivíduos que compartilham delas: - mas, ao mesmo tempo, a valorização dessas diferenças não pode aprisionar as pessoas em seus grupos (MIGUEL, 2014).

Neste contexto, a democracia deliberativa é considerada por um conjunto de estudiosos do tema, um ideal político “revolucionário” (FUNG, 2005; COHEN, 1989; HABERMAS, 1988). A justificativa para tal entusiasmo repousa no fato desse modelo propor “[...] mudanças importantes (1) na forma como o processo de tomada de decisão política ocorre, (2) no escopo inclusivo desse processo, (3) nas instituições que lidam com eles e, conseqüentemente, (4) nas próprias características da política” (FUNG, 2005, p. 397 - tradução própria apud Miguel, 2014). Uma vez que pressupõe igualdade comunicativa entre os atores que deliberam, a democracia deliberativa “[...] requer condições políticas, sociais e econômicas mais igualitárias do que aquelas existentes em qualquer sociedade contemporânea, justificando assim o caráter diferencial desse ideal (idem). No entanto, representantes do próprio campo deliberativo chamam atenção para o perigo de um tipo particular de desigualdade que compromete a prática deliberativa: as “desigualdades comunicativas (BOHMAN, 1996 apud MIGUEL, 2014).

Diante das desigualdades comunicativas, os cidadãos que têm a oportunidade de criticar nos mini públicos e/ou em espaços públicos mais amplos, mesmo sendo formalmente incluídos, permanecerão excluídos uma vez que não conseguem acompanhar o processo discursivo. Essa inabilidade gera aquilo que Young denominou de “inclusão política e exclusão pública” (YOUNG, 2002 apud MIGUEL, 2014), inclusão uma vez que os cidadãos e os grupos são incluídos enquanto alvos legais dos acordos políticos e exclusão na medida em que são incapazes de influenciar os rumos dos mesmos (BOHMAN, 1996, p. 129 apud MIGUEL, 2014). Assim, a inabilidade dos cidadãos para iniciarem a deliberação pública sobre assuntos que afetam suas vidas constringerá a interação e o diálogo público.

As desigualdades de riqueza, poder, conhecimento, formas e estilos de comunicação, bem como as formas como são estruturadas as questões, tendem a reforçá-las. Romper com elas requer, segundo Bohman, “[...] a reinterpretação das normas da comunidade de forma a restaurar e/ou reparar reflexivamente os mecanismos dialógicos que por sua vez, incidem sobre estas normas” (BOHMAN, 1996, p. 129 apud MIGUEL, 2014). Assim, diferentemente das demais, a crítica relativa à desigualdade comunicativa não propõe abandonar a deliberação em favor de outras formas de interação, mas busca identificar os resultados das desigualdades que restringem a comunicação pública e agir sobre eles restaurando as possibilidades inclusivas contidas nos princípios que fundamentam a teoria deliberativa da democracia. Tais iniciativas podem ocorrer por meio de reformas discursivamente empreendidas no desenho do próprio sistema político e nos espaços sociais que abrigam tais práticas (MIGUEL, 2014).

PLANEJAMENTO ESCOLAR

A lógica da separação continua fundamentando a organização da escola em todos os seus níveis e é espelhada pelas organizações da sociedade. Empresas e governos organizados setorialmente espelham a organização disciplinar da formação, geram planos e ações setoriais para situações difusas e produzem problemas transsetoriais, que a um só tempo extrapolam e implicam em conhecimentos e abordagens setoriais. Só então, e nem sempre, pessoas de diferentes setores são chamadas para dar conta de aspectos que originalmente foram tratados como externalidades. Ainda que tenhamos organizado conselhos e fóruns interdisciplinares, eles não têm tido poder para mudar planos setoriais, sobretudo quando questionam sua decisão e forma de atuação, e foi nesse caminho insensato que chegamos à conclusão de que o modelo de desenvolvimento, adotado por países nas mais variadas situações, revela-se insustentável (JUNQUEIRA; CORÁ 2016).

Aprendemos, desde o ensino fundamental, por meio de disciplinas justapostas, após mais um fracasso do Brasil em alcançar, em 2015, as modestas metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o próprio ministro da Educação comentou que é impossível ter bons resultados com alunos de um ensino médio com 13 disciplinas, que chegam a 19 se consideradas as disciplinas complementares. São muitas matérias e elas são apresentadas isoladamente, sem que se integrem à compreensão e solução de problemas que o jovem vivencia em seu cotidiano. No entanto, ainda prevalece esse modelo organizado por disciplinas, notoriamente insuficiente para ao menos ajudar os educandos a analisar problemas de forma integrada e a formular nexos entre causas e conseqüências, contribuindo para o desenvolvimento de análise crítica de situações complexas, reconhecendo as tensões e orientando opções (INOJOSA, 2016 apud JUNQUEIRA; CORÁ, 2016).

Significativamente, o Relatório de Monitoramento Global da Educação, produzido pela Unesco em 2016 chama-se “Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos”. Na introdução do relatório, a diretora-geral da Unesco, Irina Bokova, defende que devemos mudar fundamentalmente a maneira como pensamos a educação e seu papel no bem-estar humano e no desenvolvimento global. Agora, mais do que nunca, a educação tem a responsabilidade de fomentar os tipos certos de habilidades, atitudes e comportamento que nos levarão ao crescimento sustentável e inclusivo. A Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 urge para que desenvolvamos respostas holísticas e integradas aos muitos desafios sociais, econômicos e ambientais que enfrentamos. Isso significa ultrapassar os limites tradicionais e criar parcerias intersetoriais efetivas (UNESCO, 2016a, p. 4 apud JUNQUEIRA; CORÁ, 2016).

Neste sentido, a percepção do processo de construção do conhecimento é cada vez mais nítida e é fundamental que se reconheça a importância desta troca de informações e reflexões entre mundos, linguagens e perspectivas tão diversas. Enquanto professores (de universidade, sobretudo), acreditamos ser esta uma oportunidade única de reavaliar nossas práticas, conceitos, ações e dogmas acadêmicos, que muitas vezes, no vício da instituição universitária, pouco se confrontam com a realidade, que constrói suas próprias teorias e valores e que delas sobrevivem.

[...] A experiência com comunidades (rurais principalmente) nos alerta para a riqueza de cada espaço e cultura e nos remete a histórias que muitas vezes não têm registro em livros, sai das vozes, das memórias, das conversas com o outro. Nosso trabalho começa daí, da valorização destas memórias, da busca por esses discursos pouco escutados e valorizados, do apoio à construção da história local por sua própria gente e da possibilidade de construção do futuro que aspiram e que podem/querem ajudar a construir (CAVALCANTE; FERRARO JÚNIOR, 2002).

Ou seja, sabe-se que é preciso partir dos interesses e das necessidades dos educandos respeitando seus saberes, pois “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26 apud JUNQUEIRA; CORÁ, 2016). E, nesse processo, o educador tem uma dupla responsabilidade: a de tutelar e a de libertar. Tutelar no sentido de mostrar possibilidades, ensinar a abrir janelas e portas, estimular a emergência de potencialidades.

Como disse Rubem Alves (1994), o voo já mora nos pássaros, não se pode ensinar a voar, apenas encorajar. É dessa tutela libertária que estamos falando: libertar no sentido de produzir autonomia do sujeito aprendiz, processo que começa com o próprio educador, desatando-se de preconceitos e preceitos, permitindo-se aprender sempre e participar da aventura de aprender. Isso ocorre quando o educador e a escola se propõem a formar sujeitos capazes de criar, participantes ativos e receptores autônomos. Uma questão importante para a mudança de paradigma é como a produção da autonomia se relaciona com a transdisciplinaridade, que é parte necessária de uma abordagem pedagógica transformadora, ecossistêmica e geradora de autonomia e capacidade crítica (INOJOSA, 2016 apud JUNQUEIRA; CORÁ, 2016).

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO ESCOLAR

Durante a década de 90 o planejamento central escolar começa a ser substituído por formas mais flexíveis de gestão, como a noção de planejamento descentralizado, indicando mudanças no deslocamento do eixo de poder. Segundo Oliveira (2003), o planejamento burocrático e centralizado deve ajustar-se à realidade imediata, sem, contudo, abalar o equilíbrio do todo, que deve sobreviver apesar das suas especificidades locais. A realidade emergente aponta para formas pluricentradas de planificação, onde o poder não emana mais exclusivamente do Estado: “[...] não é que o planejamento tenha sido descartado como um instrumento de poder, ao que parece, ele tem se adequado à nova realidade que se apresenta de forma mais heterogênea, móvel e flexível” (VASCONCELOS, 2002 apud OLIVEIRA, 2003, p. 88-89).

É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, a uma filosofia educacional, as concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações, intervenções e interações. A tradicional “filosofia da escola” e o velho e bom “regimento escolar” já não dão conta de gerir o cada vez mais caótico cotidiano escolar. Neste contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) vai se afirmando como uma necessidade para os educadores e

para as instituições de ensino. Naturalmente, existem diferentes formas de se conceber e fazer o Projeto Político-Pedagógico, o referencial que será discutido neste artigo é o do Planejamento Participativo e as reflexões que seguem vão, portanto, nesta direção (VASCONCELOS, 2002).

Na linha do planejamento participativo escolar, há toda uma preocupação em se provocar, despertar para o desejo de participar, tal empenho vem não de um princípio formal, mas de uma profunda crença na necessidade da participação para a construção de uma história (pessoal, institucional e social) diferente. Este é o desafio, o Projeto Político-Pedagógico entra justamente neste campo, como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança (VASCONCELLOS, 2002). O planejamento participativo é, de fato, uma tendência dentro do campo de propostas de ferramentas para intervir na realidade, ele foi desenvolvido para instituições, grupos e movimentos que não têm como primeira tarefa ou missão aumentar o lucro, competir e sobreviver, mas contribuir para a construção da realidade social (GANDIN, 2001).

A escola média não pode ser apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, deve ser uma instituição também de confronto, de resistência e de proposição de inovações, e a inovação produz rupturas. Dentro deste contexto, utiliza-se do Projeto Político-Pedagógico que é um instrumento de planejamento cuja importância está para além de uma perspectiva de eficiência, alcançando o nível de pacto político e democrático, pois permite a participação de todos com igual responsabilidade e espírito de cooperação. Pensar a escola e a construção de seu projeto educacional perpassa conceitos que fundamentam o PPP, pois a gênese desse projeto deve estar pautada na visão de sociedade, nos paradigmas educacionais e no entendimento da escola como espaço de decisão e de gestão democrática. O PPP vai além de um agrupamento de planos de ensino e atividades, passando a ser uma ação intencional com um compromisso definido coletivamente, construído e vivenciado em todos os momentos.

Na nomenclatura que Vasconcellos (2002) adota para o processo de planejamento participativo, tem-se a **Elaboração**, onde projeto deve contemplar a reflexão em três dimensões fundamentais: “Análise da Realidade”, “Projeção de Finalidades” e “Elaboração de Formas de Mediação (Plano de Ação)”. Como também, tem-se a **Realização Interativa**, que implica a “Ação (de acordo com o plano que foi elaborado)”, bem como a “Avaliação”.

O projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um ethos onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. De certa forma, o projeto vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização, e através disto permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade, e mesmo com os órgãos dirigentes. É sempre bom lembrar que toda autonomia é relativa, o discurso da autonomia não poder ser usado para justificar fechamento, isolamento, autossuficiência (VASCONCELLOS, 2002).

Embora reconhecendo que não há técnica que seja autossuficiente, a própria metodologia de construção na linha do Planejamento Participativo – PP (resposta individual, sistematização das respostas, plenário para análise) favorece incrivelmente o envolvimento e a participação, além de possibilitar o exercício da democracia direta e não da representativa. Além disso, o par complementar da participação é a corresponsabilidade, não estamos planejando “para os outros”, temos de ter clareza da parte que nos cabe e assumi-la.

Reafirmamos que projetar a instituição é tarefa dos seus agentes e não de “especialistas” e/ou “burocratas” do sistema educacional, é o coletivo que vai fazer sua leitura da realidade, manifestar seus objetivos e assumir compromissos com a prática transformadora, de tal forma que o projeto contemple sua singularidade e tenha a cara da escola. As estratégias de imposição, explícita ou camuflada de projetos a partir do exterior têm fracassado sistematicamente (VASCONCELLOS, 2002), pois como afirma Vianna (1986, p. 31), se submeter à assessoria especializada, que poderá, antes, durante e após o processo, agir em função da vivência pessoal, manipulando os interesses da maioria comunitária, determinando o que fazer, como, quando e por que decidir e agir;

A elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico é uma oportunidade ímpar de a comunidade definir em conjunto a escola que deseja construir (**Marco Referencial**), avaliar a distância que se encontra do horizonte almejado (**Diagnóstico**) e definir os passos a serem dados para diminuir esta distância (**Programação**). Um dos grandes desafios do processo de planejamento é localizar bem as necessidades. Temos dois problemas básicos aqui:

- **Necessidade não ser percebida por todos:** a questão não é só identificar uma necessidade, mas esta identificação ser coletiva, qualquer que seja, ser assumida como tal por um conjunto significativo de pessoas da instituição;

- **Alienação das necessidades:** não podemos esquecer que há sempre o risco de as necessidades apontadas pelos participantes serem alienadas (há toda uma lógica social montada para isto).

As necessidades naturais são regidas por leis que compete ao homem descobrir. Já as humanas, fogem de uma lógica determinista, embora possamos localizar tendências em função dos valores, ideologias, representações etc. A necessidade humana é, pois, sempre produto de uma interpretação. O Planejamento Participativo vai buscar exatamente a definição coletiva e crítica das necessidades.

Segundo Gandim (2001), “necessidades bem definidas levariam a mudar a realidade”, esta é uma ideia interessante, pois alguns educadores poderiam dizer: “De que adianta localizar as necessidades se elas são impossíveis de serem satisfeitas?” Bem, a possibilidade de a necessidade ser satisfeita é um problema que, embora da maior relevância, é posterior. O que poderíamos ponderar, é o seguinte, quanto mais clara for a explicitação da necessidade, maior seu potencial transformador, pois mais precisamente estará sendo elemento de tensionamento para gerar ações futuras. Uma estratégia que tem se revelado de grande valia é buscar captar a necessidade na sua rede, uma necessidade maior (nuclear) normalmente é constituída por elementares (ancestrais, anteriores). Naturalmente, quanto maior for nossa capacidade de localizar esta capilaridade, maior será a probabilidade de transformação, já que a satisfação das ancestrais cria melhores condições para satisfazer as nucleares.

Portanto, para chegar às necessidades e possibilidades devemos conhecer bem a realidade onde vamos atuar (forças presentes, explícitas e ocultas ou ocultadas, por algum interesse) e estabelecer um juízo sobre ela, logo, realizar um **Diagnóstico**, ou seja, o diagnóstico para chegar as necessidades e possibilidades de realização, como também o **Diagnóstico**, para realizar o confronto entre a realidade e o desejo. Ou seja, é preciso ganhar clareza do desejado, logo, definir critérios, ou, em outros termos, um **Referencial**.

Através do projeto, estamos tentando fazer um certo ordenamento mental, político e material para interferir na realidade, que embora tendo um núcleo duro, é essencialmente fluxo, movimento. De qualquer forma, se ocorrer a mudança da necessidade, a decisão de revogar a ação planejada deve, de alguma forma, passar pelo respaldo coletivo, pois, em contrário, o processo de planejamento pode ser totalmente desacreditado. É fato que a realidade é contraditória e fluída, mas o Planejamento Participativo é um instrumento teórico-metodológico de luta, para intervenção desejada e refletida no real.

O projeto não pode ser uma camisa de força para a escola e para o professor, deve dar a base de tranquilidade, as condições para administrar o cotidiano e assim, inclusive, liberar espaço para a criatividade. Outra ressalva, uma vez que o projeto é de todos, se não está havendo envolvimento, é preciso dar a devolutiva para o grupo; uma sugestão importante, é a implantação de reuniões pedagógicas semanais para este acompanhamento, além da autoavaliação. Na linha do Planejamento Participativo, como vimos acima, o próprio projeto Político-Pedagógico tem como uma das suas partes constituintes o **Diagnóstico**, que corresponde justamente a esta avaliação institucional, ou seja, o **Diagnóstico** funciona como um “balanço geral” da escola que propicia a passagem do ideal (Marco Referencial) à prática (pela mediação da Programação).

Um outro espaço para estas avaliações mais periódicas é o **Conselho de Escola**, envolvendo a participação de pais e alunos. Para além da avaliação do aluno, é necessário, pois, avaliar também constantemente a prática pedagógica (além do próprio contexto em que ela se insere). Na verdade, a avaliação institucional deve abarcar todas as dimensões da escola: **Pedagógica, Comunitária e Administrativa**.

Nas escolas, por exemplo, não basta que os professores, isoladamente ou mesmo em conjunto, definam “como” e “com que” vão “passar” um conteúdo preestabelecido, dando, assim, um carácter de só administração ao trabalho escolar; é necessário que se organizem para definir que resultados pretendem buscar, não apenas em relação a seus alunos, mas no que diz respeito às realidades sociais, e, que, a partir disto realizem uma avaliação circunstanciada de sua prática e proponham práticas alternativas para ter influência na construção social.

Ou seja, participação no PP inclui distribuição do poder, inclui possibilidade de decidir na construção não apenas do “como” ou do “com que” fazer, mas também do “o que” e do “para que” fazer. A participação é, contudo, hoje, um conceito que serve a três desastres extremamente graves: a manipulação das pessoas pelas

“autoridades”, através de um simulacro de participação, a utilização de metodologias inadequadas, com o consequente desgaste da ideia e a falta de compreensão abrangente da ideia de participação. Por isto, vale a pena verificar, mesmo que brevemente por causa das restrições deste artigo, quais os níveis em que a participação pode ser exercida (GANDIN, 2001).

O **primeiro nível** é a colaboração. É o nível mais freqüente na prática concreta hoje, embora, pelo que foi dito acima, não se pudesse chamar verdadeiramente de participação a esta prática. É o nível em que a “autoridade” chama as pessoas a trazerem sua contribuição para o alcance do que esta mesma “autoridade” decidiu como proposta. O segundo nível é o que poderíamos chamar de nível de decisão. Vai além da colaboração e tem uma aparência democrática mais acentuada, o “chefe” decide que todos vão “decidir”; leva, então, algumas questões a um grande plenário ou a alguns grupos e manda que todos decidam. Em geral, são decididos aspectos menores, desconectados da proposta mais ampla, e a decisão se realiza como escolha entre alternativas já traçadas, sem afetar o que realmente importa. É claro que não se deve condenar estas precárias manifestações de democracia direta, mas satisfazer-se com elas diminui a força transformadora e transfere para outros tempos a verdadeira participação.

Há um **terceiro nível** de participação, embora, na prática, ele seja muito pouco frequente, poderíamos chamá-lo de construção em conjunto. As estruturas existentes normalmente dificultam esse tipo de participação, mesmo quando as pessoas, inclusive os governantes e os chefes, a desejem. É que todo o sistema social é estruturado sobre outras premissas e o próprio pensamento das pessoas não está orientado para esse modo de convivência. Em geral, as pessoas não acreditam na igualdade fundamental que têm entre si; acreditam no mais sábio, no mais rico, no mais poderoso, no mais forte “[...] admitindo que estas características sejam suficientes para excluir de direitos fundamentais aqueles que não as possuem em tão alto grau” (GANDIN, 2001).

É claro que as dificuldades para este terceiro nível são muitas e vão desde a resistência dos que perderiam privilégios até a falta de metodologias adequadas, passando pela falta de compreensão e de desejo de realizar isto e pelo constrangimento exercido pelas estruturas existentes. É bastante forte a queixa quanto à ausência de participação, engajamento e compromisso na elaboração do projeto pedagógico. Aqui, de fato, estamos diante de um grave desafio, dado o desmonte em que, com frequência, se encontram as escolas pelo país a fora. E que fique claro que não estamos nos referindo apenas às públicas, já que nas escolas particulares encontramos também forte estado de desânimo dos docentes, em função da sua desvalorização pelos alunos e familiares, do desrespeito ao magistério por parte da mídia e de muitos dirigentes, do medo de perder o emprego, do clima autoritário de trabalho, da sobrecarga de alunos em sala de aula, da falta de espaço de trabalho coletivo constante na escola, do pouco investimento das mantenedoras em pesquisa e formação, da falta de sentido para o trabalho educativo, etc. Devemos interrogar, isto acontece: Por que não há oportunidade? Por que as pessoas não se engajam?

Há casos onde o educador sequer tem oportunidade de participar da confecção: forma-se um pequeno grupo na escola (geralmente envolvendo os professores de Português, História, Filosofia, mais a direção e a coordenação pedagógica), que elabora o texto e traz para o coletivo, que logo aprova sem questionar (para não ser incluído no trabalho de redação). No entanto, a “demissão” na elaboração pode se dar mesmo quando o sujeito está presente nos vários momentos de construção, mas sem acreditar; é como se fizesse uma concessão aos caprichos da equipe diretiva, tomando parte da encenação sem questionar.

Neste caso, faz da mesma forma que costumava fazer o seu planejamento: sem envolvimento, pois sabia (imaginava) que nada daquilo iria ser levado a sério, nada iria acontecer mesmo. Se o projeto for elaborado sem entusiasmo, que poder terá para ajudar o grupo no processo de mudança? Certamente, não expressará mais do que palavras ocas, formais, sem vitalidade, embora politicamente corretas. Esta questão do envolvimento é muito séria e precisa ser analisada com cuidado (VASCONCELLOS, 2002).

Segue um esquema básico dos conceitos envolvendo o **PP** e modelo básico de plano médio prazo no planejamento participativo:

Aspectos a considerar	Significado de cada parte	Modelo (esquema) do plano
A. Realidade global Existente	Diz como o grupo percebe a realidade global em seus problemas, desafios e esperanças	1.1 Marco situacional
B. Realidade global Desejada	Expressa a utopia social, o “para que direção nos movemos” do grupo. Expõe as opções sobre o homem e sobre a sociedade e fundamenta essas opções em teoria	1.2 Marco doutrinal
C. Realidade desejada do campo de ação e (sobretudo) da instituição (grupo ou movimento) em processo de planejamento	Expressa a utopia instrumental do grupo. Expõe as opções (em termos ideais) em relação ao campo de ação e à instituição (grupo ou movimento) e fundamenta essas opções em teoria	1.3 Marco Operativo
Confronto entre C e D.	Expressa o juízo que o grupo faz da sua realidade, em confronto com o ideal traçado para seu fazer. Deste julgamento (avaliação) ficam claras as necessidades da instituição	2. Diagnóstico Necessidades
D. Realidade institucional existente	É a descrição da realidade e da prática específicas da instituição (grupo ou movimento) que se está planejando	(Não se inclui no plano, mas é necessário conhecê-las para elaborar o diagnóstico)
E. Propostas concretas para a transformação da realidade institucional existente (para o tempo do plano).	Propõe: 1) ações; 2) comportamentos, atitudes; 3) normas e 4) rotinas para modificar a realidade existente (da instituição, do campo de ação), diminuindo a diferença entre C e D e, como consequência, influenciando na realidade global	3. Programação 3.1. Objetivos 3.2. Políticas e estratégias 3.3. Determinações gerais 3.4. Atividades permanentes

Vale ressaltar, que há muita confusão ao usar a tradição do planejamento começando com um diagnóstico, levando a dois desastres muito grandes quando se passa esta proposta de planejamento para as instituições sociais: confunde-se diagnóstico com o levantamento de problemas – isto no Planejamento Participativo é o Marco Situacional – ou pensa-se que se fez um diagnóstico quando se levantam dados – isto no Planejamento Participativo é a descrição da realidade e da prática (GANDIN, 2001).

A proposta de nova prática, aquilo que quase todos os teóricos chamam de programação, tem, para o Planejamento Participativo, uma dupla dimensão: propõem-se mudanças no fazer e mudanças no ser, em verdade é fazendo novas coisas e sendo diferente que se transforma a realidade existente; esta maneira de organizar a programação, derivando desta premissa em quatro categorias de propostas (ações, rotinas, atitudes e regras) faz aumentar a clareza, a precisão, permitindo mais força na intervenção sobre a realidade. Do ponto de vista metodológico, o Planejamento Participativo desenvolveu um conjunto de 7 conceitos, de modelos, de processos, de instrumentos e de técnicas para dar importância ao crescimento (do coletivo e do pessoal) e, neste crescimento, construir o referencial, avaliar a prática, propor e realizar uma nova prática.

Insisto que a construção coletiva necessita de processos rigorosos que incluem trabalho individual, trabalho em pequenos grupos e plenários para reencaminhamentos. Há, no Planejamento Participativo, um conjunto de técnicas e de instrumentos para que se chegue ao que é o pensamento coletivo e para evitar discussões polarizadas e formação de grupos que se digladiam. Além disso, quando não existe participação pode ocorrer um processo de fragmentação dos diferentes “olhares” sobre a escola, ou seja, a escola vista e vivenciada pelo pai, não necessariamente corresponde aquela analisada e vivenciada pelo professor, sendo que a “escola” do professor pode não corresponder a do diretor, que por sua vez, pouco tem a ver com aquela ditada pela política educacional elaborada a partir dos órgãos centrais do sistema educacional. A participação de todos os envolvidos no dia-a-dia da escola nas decisões sobre os seus rumos, garante a produção de um planejamento no qual estejam contemplados os diferentes “olhares” da realidade escolar, possibilitando assim, a criação de vínculos entre pais, alunos, professores, funcionários e especialistas (GANZELI, 2000).

É de grande relevância mencionar a obra de Padilha (2002), a aplicabilidade dos temas abordados em várias unidades de municípios brasileiros que têm dado importância ao regime de Ciclos, onde o aprendizado é vivenciado por projetos com grande participação dos alunos nas escolhas dos mesmos. Exemplifica os significados de um planejamento dialógico para a construção coletiva do cotidiano da escola, como um processo e eixo norteador, sempre em formação, inacabado, pois a realidade sociocultural é mutável, predominam diversidade e ritmos bastante diferenciados, em que cada escola é um sujeito coletivo, que reconstrói/interpreta as questões colocadas a partir de suas experiências/trajetória, como nos estudos de Paulo Freire, em uma “cons-

trução amorosa da cidadania” (PADILHA, 2002).

CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto, é possível compreender que os processos de gestão escolar superam a questão administrativa e colocam a instituição como local de aprendizagem significativa e de atividade cidadã, com a democratização das relações institucionais e o envolvimento ativo da comunidade escolar. Porém, muitos são os desafios a serem superados para a efetivação de uma gestão democrática e participativa nas escolas brasileiras, que ainda caminham a passos lentos nesta direção.

Estamos passando de uma época em que se reconhecia uma cosmovisão pronta e determinada, para um tempo em que é preciso construir a cada momento uma visão de mundo, mais ainda, firma-se a convicção de que não são só os poderosos ou os técnicos que têm capacidade de descobrir caminhos, todos temos esta sabedoria e este direito não pode ser subtraído das pessoas (GANDIN, 2001)

A Educação tem potência para ser decisiva na mudança de paradigma, mas o aparelho formador tem contribuído, ao contrário, para a manutenção e reprodução da sociedade de consumo no uso intensivo de recursos para o bem-estar individual. Desta forma, a educação pode desempenhar um papel crucial na transformação necessária para sociedades ambientalmente mais sustentáveis, em conjunto com iniciativas do governo, da sociedade civil e do setor privado, já que a educação define valores e perspectivas, além de contribuir com o desenvolvimento de habilidades, conceitos e ferramentas que podem ser usadas para reduzir ou acabar com práticas não sustentáveis (UNESCO, 2016).

Mas sabemos de grandes mudanças na história da humanidade que começaram com a semeadura de novas ideias por alguns indivíduos, ainda que contrariando grandes interesses e causando espanto na maioria. Não é sem motivo que o educador Rubem Alves defendia que precisamos de professores de espanto (INOJOSA, 2016 apud JUNQUEIRA; CORÁ, 2016). Há professores e escolas de espanto brotando por aí. Para eles, a educação é uma aventura, uma produção compartilhada de mapas de possibilidades, de busca por caminhos e lugares de encantamento e de entendimento. Eles são capazes de manter acesa a chama da aspiração à felicidade e a inspiração para o bem comum.

No entanto, não é possível quebrar antigos paradigmas de uma só vez, mas isso pode ser transformado por meio do fomento de um ambiente ainda mais democrático e, ao mesmo tempo, crítico e otimista.

Desta forma, sabe-se que “o modelo deliberativo de democracia” ganha proeminência acadêmica em um contexto marcado simultaneamente pela crítica e pela crise dos modelos até então hegemônicos de democracia, notadamente os modelos elitista e pluralista, centrados na ideia de democracia enquanto um processo competitivo e adversarial entre indivíduos e/ou grupos com preferências fixas que buscam maximizá-las por meio da influência nos centros de poder.

Não obstante, dadas as reconhecidas inconsistências e indeterminações dos mesmos para aferir a vontade popular, para incluir igualmente todas as vozes ao jogo democrático, bem como para influenciar e controlar os representantes, o modelo deliberativo de democracia (reemerge como uma alternativa crítica à democracia liberal representativa ao propor o primeiro “giro” na teoria democrática: a mudança de foco da agregação de interesses, da barganha e do poder para o discurso, a troca de razão entre cidadãos iguais como base para a conformação tanto da vontade e da opinião pública, como da decisão democrática nos termos de Chambers, “[...] uma teoria democrática centrada na fala e não mais no voto”. (2003, p. 308, tradução própria apud MIGUEL, 2014).

Nesse sentido, a participação deve ser entendida como um processo de aprendizagem que demanda espaços sociais específicos para a sua concretização, tempo para que ideias sejam debatidas e analisadas, bem como, e principalmente, o esforço de todos aqueles preocupados com a formação do cidadão e de uma escola verdadeiramente democrática. Para isso, é preciso compreender o processo de capacitação de grupos, fóruns e conselhos locais para além da dimensão técnica, devem ser capazes de inserir a técnica no seu contexto social-político-histórico-cultural e de desenvolver uma capacidade de olhar a própria realidade sob um ângulo novo, despido das ideologias e preconceitos condicionados pela realidade. Mas vale frisar que a participação está entre projetos de sociedade em disputas, daí advém várias possibilidades e variadas práticas, desde um modelo ficcional/ilusória, passando por uma forma mínima, que é a informação, até modelos mais complexos que visam a transformação política e social.

A transformação dessa sociedade é o enfoque primeiro da educação libertadora. A vivência de uma metodologia participativa, na qual as relações solidárias de convivência pontificam, provocam, mesmo que lentamente, a concretização de uma nova ordem social, iniciando pela parcela menor, que é a escola. É preciso propiciar à pessoa a possibilidade de poder vivenciar uma nova dimensão da vida social, transitar nos territórios ainda não percorridos, na qual não participe só na execução, mas também na discussão dos rumos da instituição escolar. Em outras palavras, presença ativa e criativa na elaboração, na execução e na avaliação, isto é, na decisão e no fazer do planejamento.

Diante disso, a intersetorialidade ou transdisciplinaridade, enquanto integra saberes e experiências das políticas setoriais, constitui um fator de inovação na gestão da política e possibilita também a articulação das diversas organizações que atuam no âmbito social, como a Educação, integrando-as para atender aos interesses coletivos.

Nessa perspectiva, isso é uma produção conjunta da sociedade que ocorre espontânea ou intencionalmente nos múltiplos espaços de relacionamento, como a família, a comunidade, as organizações e, claro, a escola. Por fim, tenho a convicção que ao trabalhar com educação, o caminho da dúvida pode nos proporcionar muitos acertos, basta compreendermos a prática como um processo ininterrupto de construção de conhecimento, desde que procedamos avaliações permanentes dos processos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo que sempre me apoia em todas as decisões, me dando coragem para trilhar os caminhos escolhidos.

Sou grata em especial a Deus por me guiar e proteger em cada passo, me trazendo esperança de lutar por um espaço e mundo mais justos para que nossa diversidade possa ser respeitada.

Agradeço também a meus filhos que durante minha trajetória, após concebê-los, me influenciaram a refletir e buscar caminhos para uma educação integral, de tal forma que minhas descobertas me impulsionaram a querer compartilhar e debater a questão da educação para que todo aluno possa ter a mesma oportunidade que tenho buscado oferecer para meus filhos para que compartilhem de uma sociedade mais justa neste Brasil tão sofrido e merecedor de melhores cuidados.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. Planejamento participativo: uma estratégia política e educacional para o desenvolvimento local sustentável (relato de experiência do programa comunidade ativa). **Educ. Soc.**, Campinas (SP), v. 23, n. 81, dez. 2002.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Cenários de gestão de escolas municipais no brasil: relatórios técnicos**. São Paulo, SP: FCC, 2018.

GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Instituto Latino-americano de Planejamento Participativo Porto Alegre**, Brasil, Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, p. 81-95, Jan/Jun 2001.

GANZELI, Pedro. O processo de planejamento participativo da unidade escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara (SP), n.1, p. 81-95, 2001.

HAESBAERT, R. Hibridismo cultural, “antropofagia” identitária e transterritorialidade. In: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A. (orgs). **Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia** [online]. Salvador, BA: EDUFBA; Edições L’Harmattan, 2012, pp. 27-46.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates; CORÁ, Maria Amelia Jundurian. **Redes sociais e intersetorialidade**. São Paulo, SP: Tiki Books, 2016.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony & Socialist Strategy: towards a radical democratic politics.** 2ª ed. Londres: Verso, 1989.

MARQUES, Luciana Rosa. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educ. Soc.**, Campinas (SP), vol.33, n. 121, out./dez. 2012.

MIGUEL, Luis Felipe. **Democracia e representação: territórios em disputa.** São Paulo, SP: Editora Unesp, 2014.

MORO, Adriano. **Por que você precisa da convivência democrática na sua escola.** Disponível em: <www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/por-que-voce-precisa-da-convivencia-democratica-na-sua-escola-confira-o-artigo-de-adriano-moro-pesquisador-da-fcc-em-nova-escola>. Acesso em 08 out. 2019.

_____. **Escolas devem trabalhar o conceito de justiça desde o Ensino Infantil.** Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/pesquisador-da-fcc-em-nova-escola-escolas-devem-trabalhar-o-conceito-de-justica-desde-o-ensino-infantil>>. Acesso em 03 Maio 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** 2 ed. São Paulo, SP: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3 ed. São Paulo, SP: Ática, 2004.

TAKAHASHI, Fábio. **O que é Pisa e por que o Brasil vai tão mal?** 03 Dez. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2019/12/o-que-e-o-pisa-e-por-que-o-brasil-vai- tao-mal.shtml>>. Acesso em 05 mar. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Projeto Político-pedagógico: Considerações sobre sua elaboração e concretização.** São Paulo, SP: Libertad, 2002.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola.** São Paulo, SP: EPU, 1986.