

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO**

Luzia Lopes

**EXPERIÊNCIAS DE DEMOCRACIA NAS HITÓRIAS DE VIDA DE  
PROFESSORES**

Santa Cruz do Sul  
2019

Luzia Lopes

**EXPERIÊNCIAS DE DEMOCRACIA NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE  
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

Santa Cruz do Sul  
2019

Luzia Lopes

**EXPERIÊNCIAS DE DEMOCRACIA NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE  
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

---

Moacir Fernando Viegas -  
Professor orientador - Unisc

---

Cheron Zannini Moretti  
Professor examinador - Unisc

---

Denise Maria Comerlato  
Professor examinador- UFRGS

Santa Cruz do Sul  
2019

## CIP - Catalogação na Publicação

LOPES, LUZIA

EXPERIÊNCIAS DE DEMOCRACIA NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE  
PROFESSORES / LUZIA LOPES. — 2019.

102 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Santa Cruz do Sul,  
2019.

Orientação: Prof. Dr. MOACIR FERNANDO VIEGAS.

1. DEMOCRACIA. 2. EXPERIÊNCIA. 3. HISTÓRIAS DE VIDA DE  
PROFESSORES. 4. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL. 5. PAULO FREIRE. I. VIEGAS,  
MOACIR FERNANDO. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## AGRADECIMENTOS

*Se a educação sozinha  
não transforma a sociedade, sem  
ela tampouco a sociedade muda*  
(Paulo Freire)

É chegado um dos momentos mais felizes desta caminhada de dois anos, momento de agradecer a todos que, direta ou indiretamente, auxiliaram e demonstraram apoio neste período.

Em primeiro lugar, agradeço à minha filha Luara por compreender todos os momentos em que estive distante, mesmo estando, muitas vezes, no mesmo cômodo da casa. Obrigada filha, por ser minha razão de seguir em frente. Você me traz a certeza de que buscar a construção de um mundo melhor é necessário e possível.

Ao meu marido, Carlos, por todo incentivo e por compartilhar comigo momentos de angústia e também momentos felizes, que foram essenciais para que eu conseguisse superar os desafios que a vida impõe.

Aos meus pais, Aldo e Maria, por todo auxílio e por estarem sempre presentes. Agradeço a Deus por tê-los em minha vida e tão perto da minha família.

Ao meu professor orientador, Moacir, por ser tão compreensivo, pelas suas críticas construtivas, pelas reflexões que realizamos juntos. Ao ingressar no Mestrado, solicitei que fosse meu orientador e o agradeço imensamente por ter aceitado e seguido essa caminhada ao meu lado. É um ser humano íntegro, de bom coração e muito compreensivo, razão pela qual o admiro tanto e o tenho como referência.

À professora Carla, pelo incentivo e amizade.

Aos amigos Talula e Daniel, por todas as vezes que compartilhamos nossas angústias enquanto estudantes, pelo coleguismo e amizade.

Às professoras Cheron e Denise, pela disponibilidade e por aceitarem fazer parte tanto da banca de qualificação do projeto, quanto da banca de defesa da dissertação. Agradeço pelas sugestões, por nos fazerem repensar este estudo de outros modos.

A todos os professores que fizeram com que eu me apaixonasse pela docência que, embora seja uma profissão conflituosa, nos proporciona momentos únicos ao lado das crianças.

Aos colegas do grupo de pesquisa, foi muito bom conviver com vocês.

Aos professores que se disponibilizaram a conceder as entrevistas, agradeço imensamente.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de estudos que me permitiu realizar o

Mestrado.

A todos que, indiretamente, auxiliaram para que este trabalho fosse possível.

## RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo descrever, compreender e analisar as experiências de democracia nas histórias de vidas de professores. Utilizamos a perspectiva dialética, considerada uma forma de explicação da matéria, da evolução e do homem. Assim, partimos do envolvimento e desenvolvimento dos diferentes fenômenos que estão interligados, buscando suas relações contraditórias. A coleta de informações, através de entrevistas semiestruturadas, apoiou-se em histórias de vida de professores, as quais representam a atribuição de sentido e o ordenamento de diferentes experiências e também podem contribuir para um novo território de reflexão por parte dos sujeitos envolvidos. Em termos teóricos, discutimos sobre o trabalho como prática social e cultural, como condição da existência humana e meio de transformação. Damos destaque às adversidades do trabalho, como a precarização, que influencia significativamente na construção de espaços de democracia na escola. Embora a educação esteja presente em todas as relações sociais, nos atemos às funções sociais da escola e a partir daí defendemos a possibilidade de construção democrática neste espaço, o que torna a educação formal um ato político, que tem como objetivo emancipar. A experiência humana é entendida como a busca de significado daquilo que é vivenciado. A democracia que defendemos como primordial é aquela que garante a participação efetiva, ou seja, não configura-se apenas como democracia restrita e representativa. É uma condição ontológica, um exercício de voz. Na escola ainda temos um modelo de gestão burocrática e hierárquica, contrário à proposta de gestão democrática implementada por lei e tão defendida nos últimos tempos. As histórias de vidas dos professores entrevistados nos mostram que, embora eles defendam a democracia na escola, ainda se deparam com estruturas onde o diálogo e a participação são restritos. Em suas famílias de origem e no ambiente da escola de sua educação básica, especialmente no ensino fundamental, prevaleceram experiências de rígidas hierarquias, resultado de todo um processo histórico e que teve grande influência da ditadura militar. Experiências mais democráticas foram percebidas durante o período em que cursaram o ensino médio, superior e pós-universitário. Porém, notamos que muitas são as dificuldades de estabelecimento de uma democracia na escola que ultrapasse a condição restrita à representatividade. Percebemos também, entre os professores, uma tendência de reproduzir o vivido, adequando-se ao sistema, embora nem sempre concordem com ele. Entendemos que a ausência de experiências de vida em estruturas democratizantes gera dificuldades de estabelecimento de relações democráticas. Podemos apontar ainda como elemento obstaculizante para a democracia a precarização do trabalho docente, que ao mesmo tempo que dificulta a formação continuada contribui para o sentimento de desesperança entre os docentes.

**Palavras-chave:** Democracia. Experiência. Histórias de vida de professores. Educação não formal. Paulo Freire.

## ABSTRACT

This dissertation has as its objective to describe, comprehend and analyse the experiences of democracy in life stories of teachers. We utilize the dialectical perspective, considered a way of explaining the subject, the evolution and men. Therefore, we start from the involvement and development of the different phenomena that are intertwined, seeking out its contradictory relations. The gathering of information, through semi-structured interviews, supported itself in the life stories of teachers, which represented the meaning assignment and the ordering of different experiences and can contribute to a new territory of reflexion, by means of the subjects involved. In theoretical terms, we discuss about work as a social and cultural practice, as condition of human existence and means to transformation. We highlight work adversities, such as precariousness, that significantly influence the construction of democracy spaces in school. Although education is present in all social relationships, we attach the school's social function and, from there, defend the possibility of building democracy on this space, which makes formal education a political act, which aims to emancipate. Human experience is understood as a pursuit for meaning of that which is experienced. Democracy as we defend as primordial is that which guarantees effective participation, that is not just a restrictive and representative democracy. It is an ontological condition, a voice exercise. In school, there is also a model of bureaucratic and hierarchical management, contrary to the proposition of democratic management implement by law and heavily defended on the last few years. The life stories of teachers interviewed show us that, although they defend democracy in school, they still face structures where dialogue and participation are limited. In their family origins and in the school environment of their basic education, especially middle school, strict hierarchical experiences prevailed, resulting from a historical process and that had great influence from the military dictatorship. Experiences that are more democratic were perceived during high school, university and beyond. However, we noticed that there are many difficulties establishing a democracy in schools that surpass the strict condition of representativeness. We also noticed that, between teachers, a tendency to reproduce what was experienced, adapting to the system, although no one agreed to that. We understand the absence of life experiences in democratizing structures begets difficulties in establishing of democratic relations. We can also point as an obstacle to the democracy, the precariousness of teaching work, that at the same time hampers continued education and contributes to the feeling of hopelessness between teachers.

**Keywords:** Democracy. Experience. Teacher life stories. Non-formal education. Paulo Freire.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 METODOLOGIA.....</b>	<b>14</b>
1.1 Histórias de vida.....	15
<b>2 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>19</b>
2.1 O trabalho docente.....	22
<b>3 EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>26</b>
3.1 Educação e função social da escola.....	26
3.2 Educação, Cultura e Experiência.....	31
3.3 Educação e Democracia.....	37
3.3.1 Gestão Democrática da escola.....	38
3.3.2 Educação e Democracia em Paulo Freire.....	45
<b>4 A DEMOCRACIA NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES.....</b>	<b>49</b>
4.1 Os sujeitos da pesquisa.....	49
4.2 As experiências de Democracia na família e na sociedade.....	54
4.3 As experiências de Democracia na educação básica, superior e pós universitária.....	60
4.4 As experiências de Democracia na prática profissional.....	66
4.4.1 Atividades profissionais não docentes.....	66
4.4.2 A prática docente.....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE B- Autorização de consentimento da entrevista.....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE C- Roteiro de entrevista.....</b>	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como título “Experiências de democracia nas histórias de vida de professores” e como problema de pesquisa “Quais as práticas sociais e educativas experienciadas ao longo das trajetórias de vida dos professores que proporcionaram o aprendizado da democracia e como estes a percebem, especialmente na escola?”

Nosso interesse em investigar as experiências de democracia dos professores nasceu das experiências possibilitadas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Pibid, quando trabalhamos em seis escolas do município de Santa Cruz do Sul, algumas municipais e outras estaduais. Algo que sempre nos pôs em questionamento foram as contradições que existem nestes espaços. É de praxe encontrarmos como um dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola “a formação de cidadãos críticos e participativos, atuantes na sociedade” e, ao vivenciarmos o dia a dia naqueles espaços, notamos que as escolas pouco contribuem para a efetivação daquilo que é proposto.

Na grande maioria delas, há uma hierarquia muito rígida e a democracia, embora seja garantida em documentos legais, nem sempre está presente no dia a dia e nas relações que se estabelecem. Nos perguntamos: por quais motivos os professores contribuem para este tipo de educação? Eles conhecem a ideia de educação pautada na democracia e como meio de emancipação? O que suas histórias de vida nos dizem? Quais são suas experiências com a democracia?

A partir desses questionamentos, definimos como objetivo geral da pesquisa descrever, analisar e compreender as experiências de democracia nas histórias de vida de professores. Como objetivos específicos tivemos: a) Descrever e analisar a experiência dos professores com a democracia em sua formação na educação básica, em nível superior e pós universitária, assim como na prática profissional; e b) Problematizar a cultura de hierarquização das relações sociais presentes nos diferentes espaços sociais, especialmente na educação.

Por meio da possibilidade de diálogo e intervenção dos diferentes sujeitos da sociedade, estamos optando por uma democracia, que, entendida no sentido amplo da palavra, é o direito de saber-se no mundo, entender como as relações de hierarquia e dominação se estabelecem e quais os caminhos possíveis para a reversão desse processo. É também poder agir em defesa dos próprios direitos e de participar da luta por uma sociedade melhor. Não podemos, porém, entender a democracia apenas como democracia representativa, a que somos apresentados e limitados a participar.

Este trabalho é social e academicamente relevante, tendo em vista o período sombrio que julgamos aproximar-se, de minoração do exercício da liberdade, tão duramente conquistado. Após anos de ditadura e do ensaio de uma democracia no país, podemos dizer que o contexto político atual nos gera receio de que tudo aquilo que foi conquistado nos últimos anos possa ser perdido, oferecendo-nos um mundo de desigualdades múltiplas e de imposição de ideias que restringem a função da escola à mera reprodutora das desigualdades sociais.

A democracia, quando não experimentada, acaba por formar cidadãos que sucumbem a si mesmos, não vivenciam um confronto das visões do mundo e não desenvolvem autonomia de pensamento e de ação. Assim, agem de acordo com as imposições do sistema, adequando-se a ele como uma forma de sobrevivência.

O projeto Escola sem Partido, movimento iniciado em 2004, é contrário aos objetivos emancipatórios e democráticos, já que defende uma escola neutra frente aos problemas sociais, portanto, onde não há diálogo e discussão de ideias, apenas conformismos. Segundo Ciavatta (2017, p. 8), este projeto é uma “[...] ameaça ao convívio social e liquidação da escola pública como espaço de formação humana firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e de respeito à diversidade”.

De acordo com seus idealizadores, busca com que não haja mais “contaminação político-ideológica” por parte da escola. Frigotto (2017, p. 18) afirma que uma escola sem partido nos remete ao conservadorismo, configura-se como “[...] terreno mais profundo onde se gestam, se articulam e se potenciam os pilares das ditaduras e os reiterados golpes institucionais da classe dominante brasileira [...]”.

Diante de tais ameaças, entendemos a necessidade da construção de uma consciência política que busque a libertação e a diminuição das desigualdades e isso só é possível através da democracia, da participação e de uma educação crítica. A partir das obras de Freire, entendemos a educação como um ato político, onde se reconhece que ela não é neutra. Ao contrário, ela deve estar sempre a favor das classes populares, menos favorecidas no capitalismo.

Para Freire (2001, p. 33),

[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções.

Acreditamos que a escola, como espaço de socialização e interação entre as pessoas, deve proporcionar uma educação para a decisão, não servindo às práticas exclusivas e que

buscam a conformação. Costa (2010, p. 322) afirma que

Necessitamos, por isso, de uma educação para a decisão, para a aprendizagem da responsabilidade política e social, filiada ao saber democrático e participativo e não para servir ao autoritarismo que fomenta a opressão e professa a alienação como se vivêssemos num mundo determinado e a-político.

Compreendemos a partir das colocações apresentadas que, através da participação coletiva, optamos por uma educação democrática e, em decorrência desta, contribuímos para que seja construída uma responsabilidade política e social.

Não pode haver educação sem o compromisso com a humanidade e a humanidade depende de iniciativas democráticas, pois a realidade que oprime está por desumanizar o humano. É preciso ter esperança, aquela que move, que faz com que agimos democraticamente e em prol de nossos iguais.

Podemos dizer que, a partir da revisão bibliográfica que realizamos, a princípio, não existem produções específicas que tenham buscado pesquisar as experiências de democracia nas histórias de vida de professores, o que justifica o desenvolvimento do nosso estudo.

Com o objetivo de conhecer as pesquisas relacionadas à temática da nossa proposta, inicialmente buscamos no Banco de Teses e Dissertações da Capes pelos termos “Democracia e Formação de Professores” e “Formação de Professores e Democracia”. No entanto, não obtivemos nenhum resultado. Como segunda opção, pesquisamos “Histórias de vida de professores”, tendo encontrado 31 resultados, dos quais nove poderiam ter relação com a temática da pesquisa. Dentre os nove, seis são anteriores à Plataforma Sucupira, não sendo possível acessá-los, restando apenas três pesquisas a ser melhor exploradas.

Após esta exploração, buscamos pelo termo “Histórias de vida”, tendo encontrado 492 resultados, filtrados pelos últimos dez anos e pela área das Ciências Humanas, especificamente a Educação.

Dos 492 resultados, selecionamos 76 pesquisas que poderiam ter alguma relação com a nossa proposta. Porém, 40 delas são anteriores à Plataforma Sucupira, restando 36 pesquisas a serem exploradas. Após análise mais detalhada dos resumos e dos objetivos e problemas de pesquisa, apenas 13 apresentavam uma relação mais próxima com a nossa pesquisa. Fazendo uma análise daquilo que propunham estas teses e dissertações, apenas uma foi identificada como próxima à nossa temática de pesquisa. No entanto, de um total de quatro pesquisas que julgamos inicialmente ter relação com esta pesquisa, nenhuma delas apresentou maior correspondência.

No primeiro capítulo apresentamos a metodologia utilizada. A pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva, apoiando-se nas histórias de vida de professores. Para além de ser

utilizada como metodologia de pesquisa, as histórias de vida podem contribuir para que os sujeitos envolvidos construam conhecimentos por meio da experiência do diálogo sobre suas histórias, ao refletirem e serem mobilizados a pensar/elucidar fatos de suas trajetórias (JOSSO, 1999).

No capítulo seguinte buscamos discorrer sobre o trabalho como prática social e refletir sobre os desafios do trabalho docente, para que, posteriormente, na análise das entrevistas, possamos entender o contexto em que ocorrem as experiências de democracia na realidade escolar.

No terceiro capítulo procuramos analisar as relações entre educação, democracia e experiência, considerando os dois primeiros como inseparáveis e indispensáveis à emancipação. A democracia, a nosso ver, deve ser experimentada e tornar-se parte da cultura. Neste mesmo capítulo, discorreremos sobre as diferentes formas de democracia e como elas se estabelecem, nos detendo mais precisamente na democracia participativa, com apoio nas ideias de Freire. Finalizamos o capítulo com uma seção que trata da gestão democrática da escola.

No capítulo quatro tivemos como objetivo descrever e analisar as entrevistas dos professores. Assim, inicialmente contextualizamos quem foram os professores entrevistados, a forma como se deu a escolha desses profissionais, as dificuldades encontradas, suas idades, tempo de atuação, suas formações, o porquê da escolha pela docência e se estão estudando e/ou trabalhando no momento. Subsequentemente, procuramos descrever e analisar as práticas de democracia experienciadas na família e na sociedade.

Logo após, descrevemos e analisamos suas experiências na educação formal enquanto alunos e, em seguida, nas suas práticas profissionais, fossem elas na docência ou não. Procuramos especificar de forma mais detalhada suas experiências enquanto docentes, as relações estabelecidas dentro do espaço escolar, entre equipe diretiva e professores e, entre equipe diretiva, professores, pais e alunos.

## 1 METODOLOGIA

Considerando os objetivos da pesquisa e partindo da ideia de método como meio que possibilita chegar a determinado fim, no caso, a um conhecimento científico, optamos pela metodologia dialética, que propõe explicar como se dá o processo de conhecimento da realidade a partir da corrente filosófica ligada ao materialismo dialético.

O conceito de dialética tem se modificado desde a Grécia Antiga e podemos inicialmente pensá-la como um método de contradição. Podemos dizer, de acordo com as ideias de Marx e Engels, que ela possui um status filosófico (materialismo dialético) e um status científico (materialismo histórico). Marx (apud GADOTTI 2001, p. 19), nos traz a ideia de um realismo materialista, onde “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o ser social é que determina a sua consciência”. Desta forma, seria a dialética um modo de explicação da evolução da matéria, da natureza e do homem, estando todos esses elementos interligados.

Neste sentido, ao estudarmos determinado fenômeno, devemos partir do movimento e desenvolvimento dos demais fenômenos que estão todos interligados e em relações contraditórias. Trata-se de analisar algo que não é imutável, mas está em constante movimento e não possui nada de absoluto ou definitivo.

Gadotti (2001, p. 23) afirma que o materialismo dialético tem um duplo objetivo, pois

1º) como *dialética*: estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade; 2º) como *materialismo*, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), na qual o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la.

Podemos dizer que existem alguns princípios da dialética. O primeiro diz respeito à totalidade, ou seja, tudo está interligado, em conexão e interação entre si e com o todo. Este todo se recria sempre de acordo com a relação entre as partes. Conforme Lefèbvre (apud GADOTTI 2001, p. 25) “nada é isolado. Isolar um fato, e depois conservá-lo pelo entendimento neste isolamento, é privá-lo de sentido [...]. É imobilizá-lo artificialmente, matá-lo”.

O segundo princípio diz respeito ao movimento, ou seja, tudo se transforma, nada está estabelecido definitivamente e a causa desta transformação é a luta interna ao fenômeno. O terceiro princípio está ligado à mudança qualitativa e afirma que a transformação das coisas não se realiza num processo de repetição, mas o novo se dá “[...] pelo acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produz o qualitativamente novo” (GADOTTI, 2001, p. 26).

O quarto e último princípio diz respeito à contradição, tida como responsável pela transformação das coisas. Não podemos pensar a dialética sem pensarmos nas forças opostas

que coexistem.

Gil (2006, p. 14) afirma que

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (GIL, 2006, p. 14).

Neste sentido, o método utilizado caminhou ao encontro do que buscou nossa pesquisa, pois entendemos que ao descrevermos e analisarmos as diferentes experiências, estamos considerando o todo, as diferentes dimensões que, inevitavelmente, se entrelaçam.

### 1.1 Histórias de vida

Nossa pesquisa é qualitativa-descritiva e nos apoiamos principalmente em histórias de vida dos sujeitos. As histórias de vida atendem aos propósitos do (s) pesquisador (es), pois, através delas, é possível conferir importância à fidelidade das experiências e a interpretação dos entrevistados sobre determinados fatos. Ao colher narrativas através de gravação ou filmagem, as histórias de vida fazem com que

[...] o modo como ele reintegra seu passado por recortes mediados pelo acúmulo de experiências adquiridas, por sua visão de mundo, por seus valores/projetos, tudo isso orientado pelas vivências do presente. Ou seja, o passado nunca é descrito de modo a saber-se o passado, mas a partir de uma visão particular e localizada de mundo (a do sujeito pesquisado) e com referência ao presente. (MEKSENAS, 2002, p. 125).

Ao trabalharmos com histórias de vida e ao interrogarmos, buscamos confrontar fatos e ideias honestamente, pois, “embora o trabalho seja apresentado a partir de seu enfoque, ele enfatiza o valor da perspectiva do ator por aceitar que a compreensão do comportamento de alguém só é possível quando este comportamento é visto sob o ponto de vista do ator”. (HAGUETTE, 2013, p. 75).

Bogdan e Biklen (1994, p. 134) vão ao encontro de Haguette ao afirmar que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

Assim, as histórias de vida podem nos auxiliar a avaliar teorias que tratam do mesmo problema/assunto, elencando a necessidade de novas pesquisas; auxiliam as áreas de pesquisa que tratam do problema/assunto apenas de forma superficial; podem sugerir novas questões para problemas que parecem estagnados no que se refere às possibilidades de mudança.

Ainda no que se refere à perspectiva dos entrevistados, Haguette (2013, p. 82-83) esclarece que “[...] temos que reconhecer que estamos recebendo meramente o retrato que o informante tem de seu mundo, cabendo a nós, pesquisadores, avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com a “realidade objetiva” ou factual”.

Outro fator importante é a escolha de entrevistados que tenham referências precisas sobre aquilo que se pretende investigar e que realmente estejam interessados em ceder suas narrativas. É importante também o registro de outros aspectos subjetivos além da fala, pois podem, a partir da conexão e reflexão do pesquisador, auxiliar no processo de leitura das histórias de vida: “as emoções, as expressões faciais, o comportamento, as manifestações e os traços de caráter são elementos que afloram no momento da entrevista e possuem relação com o conteúdo oral da narrativa” (MEKSENAS, 2013, p. 128).

Neste sentido, mesmo não envolvendo um número extenso de entrevistados, as histórias de vida buscam a profundidade das ações relatadas, e ao mesmo tempo em que procuram explicar certa totalidade, buscam também entendê-la a partir das manifestações particulares. Importante ressaltar que os envolvidos na pesquisa devem se sentir à vontade durante as entrevistas. Cabe ao pesquisador comunicá-los de seu interesse pessoal, estar atento e utilizar expressões faciais apropriadas, solicitar clareza daquilo que não lhe pareça compreensível e evitar perguntas que possam ser respondidas simplesmente com “sim” ou “não”. Além disso, as pessoas podem “ser ensinadas a responder de forma a satisfazer os interesses do entrevistador em relação a pormenores. Precisam de ser encorajadas a colaborarem” (BOGDAN E BIKLEN 1994, p. 136).

Há que se ter paciência, flexibilidade e sensibilidade, não avaliando de forma a fazer com que os entrevistados se sintam diminuídos e nem perceber o silêncio como algo negativo, pois, muitas vezes, neste momento estão organizando seus pensamentos.

Entendemos a entrevista como uma forma de interação entre pesquisadores e pesquisados, que busca coletar informações que interessam à investigação. Selltiz (apud GIL, 2006, p. 109), afirma que

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

Triviños (1987, p. 146) afirma que este é um importante meio para a coleta de informações, pois valoriza a presença do investigador e “[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias,



enriquecendo a investigação”. Assim, uma entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos que oferecem um vasto campo de interrogativas e

[...] mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

As perguntas, por sua vez, são frutos da teoria e das informações que se têm sobre um fenômeno. É importante que os entrevistados sintam-se à vontade frente ao entrevistador, cabendo a este estabelecer um clima de confiança e harmonia, permitindo uma maior espontaneidade e tranquilidade.

As histórias de vida têm ocupado espaço na área das ciências humanas, qualificando todo o processo de experiência que é vivido pelos sujeitos. Além disso, trazem em pauta a questão da individualidade, no que se refere à formação do ponto de vista do sujeito.

Josso (1999) faz uma descrição de como as histórias de vida têm se colocado a serviço dos projetos e faz uma distinção em torno de dois eixos, ou seja, as histórias de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. Do mesmo modo, trabalhar com histórias de vida pode articular-se a diferentes objetivos. De um lado, o projeto que desloca o pesquisador, fazendo com que o mesmo refine as metodologias articuladas à construção de uma história de vida e, de outro, as contribuições destas metodologias à construção de um novo projeto de reflexão, que “[...] abarca a formação, a autoformação e suas características, assim como os processos de formação específicos com públicos particulares” (JOSSO, 1999, p. 15).

Josso (2004) afirma que é necessário que nos preocupemos no quanto a pesquisa irá fazer sentido para aqueles que estarão envolvidos, de modo a fazer com que construam conhecimentos. Ou seja, “[...] a contribuição do conhecimento dessas metodologias para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão, abrangendo a formação, a autoformação e as suas características (JOSSO, 2004, p. 23).

Entendemos que nesta pesquisa as histórias de vida de professores foram utilizadas prioritariamente como meio de coleta de informações, o que não exclui a possibilidade de, por meio delas, termos possibilitado que os envolvidos pudessem refletir a respeito de suas experiências e, desta forma, buscar com que suas práticas sejam modificadas. Nesta perspectiva, e principalmente nas entrevistas que foram realizadas em duas etapas, julgamos ter nos aproximado daquilo que propõe Josso, ou seja, a formação dos envolvidos na pesquisa.

Josso (1999) apresenta as ideias de Gaston Pineau, que busca fazer uma diferenciação das abordagens de histórias de vida a partir da análise das diferentes experiências de

aprendizagem. Trilhando o mesmo caminho, a autora diz que “o conceito de experiência apresenta-se então como um conceito nuclear dos projetos de conhecimento de formação ao longo da vida” (JOSSO, 1999, p. 17).

Ao percorrer as escritas que se referem às histórias de vida como metodologia, a autora afirma que existe uma segunda geração de pensadores, onde os objetos de conhecimento abrem novas perspectivas. Diante disso, além de outros autores, cita Pascal Galvani, o qual, segundo Josso (1999), enriquece a exploração da autoformação pela abordagem de simbolismo pessoal que a orienta. Além disso, menciona Jeanne-Marie Rugira, que defende esta metodologia por possibilitar a transformação de uma experiência de sofrimento em uma experiência formadora, pautada na originalidade dos debates sobre as dimensões reparadoras de um procedimento autobiográfico.

Portanto, há a necessidade de um trabalho de diferenciação de projetos e práticas, com o objetivo de nomear as opções fundamentadoras do projeto educativo e dizer no que elas se questionam e se situam, em ruptura com a educação tradicional.

Podemos dizer que as memórias a que tivemos acesso através das histórias de vida dos professores representam a atribuição de sentidos, o ordenamento de diferentes experiências, e partindo das ideias de Josso (1999, 2004) sobre a metodologia de pesquisa-formação em histórias de vida, podem representar a emancipação daqueles que fazem parte.

A memória trazida a partir das histórias de vida não é estática, representando construção e reconstrução, vivências partilhadas ou esquecidas.

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens (JOSSO, 2004, p. 44).

Há que se considerar que existem diferentes experiências coletivas invisibilizadas por uma memória dominante construída e repetida por meio da educação. Isso faz com que a experiência coletiva seja reduzida a algo sempre outorgado pelo Estado ou por quem está no poder, como se não representasse uma luta. Portanto, a memória coletiva é sempre fruto de seleção.

Sobre isso, Pollak (1989) nos fala do silêncio e do esquecimento, do dito e do não dito. Vale lembrar que o silêncio também representa sinal de resistência. É preciso pensar a memória como experiência vivida no interior de um grupo ou instituição. Portanto, há que se empreender um trabalho bastante organizado para que seja possível problematizar as fontes de memória, deixando de lado o viés apenas de coleta.

## 2 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, temos como objetivo discorrer a respeito do trabalho como prática social e cultural e, fazer uma reflexão sobre os desafios do trabalho docente, pois entendemos que os mesmos contribuem significativamente, embora não sozinhos, para as práticas estabelecidas na escola e no processo de construção de uma cultura democrática ou não democrática.

A palavra trabalho está ligada a diferentes ideias e elementos, nas mais diversas culturas e línguas. Embora na língua portuguesa possamos encontrar duas palavras, *labor* e *trabalho*, na segunda delas temos presente as duas significações. Cabe aqui trazer a dualidade de significados que estão ligados ao contexto cotidiano dessa atividade humana: “[...] a de realizar uma obra que te expresse, que te dê reconhecimento social e permaneça além da tua vida; e a de esforço rotineiro e repetido, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável” (ALBORNÓZ, 1997, p. 9). Se compararmos as duas palavras, tudo que remete às dificuldades e incômodos gerados estaria mais bem ligado à palavra *labor*. Porém, são conceitos que ainda são remetidos à palavra trabalho, já que não somos habituados a utilizar.

Realizando uma busca pela etimologia da palavra, trabalho tem sua origem no latim *tripalium*. Segundo o Dicionário Etimológico, o termo é formado pela junção de dois elementos: *tri* (três) + *palum* (madeira) e representava um objeto de tortura que continha três estacas afiadas de madeira, utilizado na Baixa Idade Média. Trabalhar, portanto, significava tortura. Daí o sentido que atribuímos hoje à palavra, de sofrimento e esforço.

Essa conceituação de trabalho como algo sacrificado também foi trazida pela tradição judaica, pelo fato de ser apresentado na bíblia como forma de castigo: “nos primeiros tempos do cristianismo o trabalho era visto como punição para o pecado, que também servia aos fins últimos da caridade, para a saúde do corpo e da alma, e para afastar os maus pensamentos provocados pela preguiça e a ociosidade” (ALBORNOZ, 1997, p. 51).

Somente a partir da Reforma Protestante o trabalho passa a ser reavaliado. Lutero percebia-o como base da vida, embora continuasse a concordar que tenha sido uma consequência da queda do homem. Torna-se assim, portanto, uma vocação, uma virtude, uma forma de servir a Deus. Essas ideias podem ser associadas ao chamado espírito do capitalismo, contribuindo com o nascimento da classe da burguesia.

O trabalho vem sendo moldado em todo processo histórico, tendo aderido ao modo de produção capitalista e, atualmente, é um esforço planejado e organizado, onde os sujeitos dependem crescentemente de organizações e empresas para exercer esta prática. Assim, tornando-se um meio de explorar e alienar.

Uma característica do trabalho nos dias atuais é a alienação, originária da divisão do processo de trabalho. Cada indivíduo domina apenas aquilo que lhe compete, gerando um esforço repetitivo e alienado. Sobre isso, Albornoz (1997, p. 35-36) afirma que

A alienação objetiva do homem do produto e do processo de seu trabalho é uma consequência da organização legal do capitalismo moderno e desta divisão social do trabalho. [...] é uma auto-alienação: o trabalhador vende seu tempo, sua energia, sua capacidade a outrem.

Com a divisão do trabalho, cria-se a necessidade de especializações nas diversas atividades, onde, ao final, em vez de acentuar-se a perfeição e beneficiar-se das mesmas, perde-se o domínio técnico. Marx (apud GORZ, 1980, p. 9) esclarece sobre a divisão do trabalho: “subdividir um homem, (...) é assassiná-lo... A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo”. Neste cenário, a força de trabalho é uma mercadoria vendida ao capitalista, processo que pode ser chamado de submissão ao capital, que produz a mais-valia.

O conceito de trabalho pode ser ampliado, extrapolando sua ligação apenas ao sofrimento e como meio de alimentar o sistema capitalista. Avançando no processo histórico, no período do Renascimento o homem passa a ser um ativo a gente construtor, onde o trabalho é visto como condição para sua liberdade. Marx, filósofo revolucionário do socialismo e crítico do capitalismo, afirma que o trabalho

[...] é uma relação peculiar entre os homens e os objetos, na qual se unem o subjetivo e o objetivo, o particular e o geral, através do instrumento, a ferramenta. Esta é subjetiva na medida em que o trabalhador a utiliza e a

preparou. E é objetiva por estar objetivamente orientada em relação ao objeto do trabalho (ALBORNÓZ, 1997, p. 62).

O trabalho, portanto, é fonte de transformação e os instrumentos representam a racionalidade do homem. É visto como uma essência do ser humano, um espelho daquele que o faz. Bottomore (1988, p. 599), analisando as ideias de Marx, afirma que este entendia o trabalho justamente como

[...] condição da existência humana independentemente de qual seja a forma de sociedade; é uma necessidade natural eterna que medeia o metabolismo entre o homem e natureza e, portanto, a própria vida humana.

Ao contrário dos animais, que buscam a sobrevivência determinados pela ação/determinação genética e se adaptam ao meio, os seres humanos possuem a capacidade de transformar esse meio. Netto e Braz (2006, p. 30-31) afirmam que o trabalho é algo exclusivamente do humano,

porque o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural; diferentemente, ele exige instrumentos que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais se interpondo entre aqueles que o executam e a matéria; porque o trabalho não realiza cumprindo determinações genéticas; bem ao contrário, passa a exigir habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante aprendizado; porque o trabalho não atende um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades, nem as satisfaz sob formas fixas.

Neste sentido, o trabalho é uma especificidade do ser humano, que o torna, de certa forma, um ser que busca suprir as necessidades de sua vida no que se refere a múltiplos aspectos.

Para Frigotto (2018, p.2),

Por ser o trabalho a atividade pela qual o ser humano estabelece intercâmbio com a natureza, o mesmo constitui-se em dever ético e direito inalienável. Dever, porque quem não trabalha para satisfazer suas necessidades explora o trabalho de outrem. Direito, porque ao negar-se a possibilidade desse intercâmbio, nega-se a possibilidade à reprodução da vida.

Podemos dizer que buscamos uma sociedade onde o trabalho seja concebido como fonte de prazer, de felicidade, que represente a criatividade e a satisfação de quem o faz. Da mesma forma, almejamos que, através da atuação conjunta, tendo como aliado o diálogo, as estruturas de trabalho possam ser

modificadas.

Fischer (2010), analisando o pensamento de Freire, afirma que este concebe o trabalho tanto na sua dimensão ontológica, ou seja, como condição para o processo de humanização, como em sua condição histórica, da forma como foi sendo organizado nas sociedades humanas.

O trabalho, do ponto de vista ontológico, é entendido na sua acepção mais ampla enquanto práxis humana material e não material, não se reduzindo à produção de mercadorias. É, portanto, produção cultural, constitutiva do ser humano (FISCHER, 2010, p. 401).

O trabalho deve ser entendido como produção cultural, como uma prática social que possibilita a realização integral do homem e da mulher, que emancipa, constrói e implanta uma nova sociedade. Sobre isso, Fischer (2010) diz que o trabalho é concebido por Freire como expressão fundamental da condição ontológica do ser humano, aquele se relaciona e tem a possibilidade de transformar o mundo natural e cultural, configurando o conceito de práxis, ou seja, de ação e reflexão.

Para Freire (1979, p. 8-9), o trabalho é também meio de conscientização:

O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

A transformação da realidade, portanto, não acontece sem a conscientização e sem um espaço de diálogo que permita intervir e introduzir reformas na sociedade de classes. Assim, o humano configura-se como criador da cultura, da história, permitindo criar e recriar a sociedade.

## **2.1 O Trabalho docente**

Importante ressaltar, num primeiro momento, que ao utilizarmos os termos professores e docentes, estamos nos dirigindo à toda classe de profissionais que trabalham na área da educação, ou seja, aqueles que estão e aqueles que não estão diretamente exercendo suas funções na regência de classes.

A relação existente entre trabalho e educação é inegável, já que, como forma de transformar o meio em que vive, o humano necessita educar e educar-se. Educação e trabalho estão intimamente ligados e são importantes fontes de socialização e intervenção.

Contudo, é controverso pensarmos o trabalho docente fora do cenário capitalista, e infelizmente nem todos os problemas são passíveis de resoluções imediatas. Dentre os desafios enfrentados pelos professores, podemos destacar a evidente desvalorização, não apenas financeira, mas em função do excesso de trabalho que deve ser realizado para a sobrevivência dos professores, desfavorecendo o investimento em qualificação. Para além disso, podemos citar as várias funções desempenhadas por estes profissionais, os percalços que vêm da família, da sociedade e da própria escola, gerando um clima que reduz o prazer.

Diante da necessidade do desempenho de várias atividades para além da docência, podemos dizer que o trabalho dos professores não se resume unicamente à sala de aula e a “ensinar conteúdos”, ainda que outras ações sejam entendidas como atos educativos. Oliveira (2018, p. 2) afirma que “[...] a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a se redefinirem suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo”. A própria gestão democrática do ensino público, instituída pela Constituição Federal de 1988, até então desempenhada por especialistas na área, demanda um maior envolvimento docente na gestão do espaço educativo.

A Lei da Gestão Democrática, ao mesmo tempo em que possibilitou um maior envolvimento na organização do trabalho, também ampliou a lista de atribuições remetidas à figura do professor. Outras funções, as mais diversas, recorrentemente também são desempenhadas pelos docentes, considerando-se a expansão do tempo em que os alunos ficam na escola. Podemos citar necessidades que o professor muitas vezes busca suprir, como afeto, atenção e realização de tarefas “assistenciais”. Estas tarefas são em parte invisibilizadas quando se trata da valorização profissional e da remuneração recebida por estes profissionais.

Conforme Marin (2018, p. 1-2), a precarização do trabalho docente encontra sua fundamentação mais expressiva no neoliberalismo e pode ser entendida a partir das seguintes características:

[...] flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos.

Como consequência, Marin (2018) aponta todo um desgaste sofrido, cansaço excessivo, adoecimento, conflitos com alunos, gestores e colegas de profissão. Como já citado anteriormente, a questão financeira não fica de fora desse emaranhado de percalços, e pode ser ela o desencadeador deste processo. Intensifica-se a carga horária de trabalho, já que nem sempre se consegue sobreviver recebendo determinado salário e, com isso, há uma sobrecarga, dificultando que se possa realizar um trabalho de fato organizado e de qualidade. Há também um encurtamento do tempo que poderia ser destinado à formação continuada dos professores.

Em seus relatos, os professores entrevistados levantam duas questões referentes à isso, o que reafirma a ideia da influência que o sistema impõe, prejudicando a educação de um modo geral. Um deles afirma que, pelo fato de ter que assumir uma carga horária superior à que seria o ideal, o trabalho desenvolvido por ele não consegue ser bem planejado, refletido e aprimorado. Outro professor afirma que não há possibilidade de realizar um bom trabalho com uma vasta carga horária, já que é imprescindível estar em constante formação. O mesmo professor que percebe sua carga horária de trabalho como extensa, afirma que, mesmo havendo a possibilidade de atuar junto à gestão da escola, o fato de atuar em duas escolas dificulta a sua participação.

Não bastasse isso, podemos acrescentar como pontos negativos ligados às condições de trabalho as condições físicas do espaço, materiais e meios disponíveis para a realização do trabalho. A intensificação, portanto, se refere a um



envolvimento maior, seja ele físico, intelectual ou psíquico, e não podemos desconsiderar

[...] as relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho, como potencialidades ou como problemas. Nesse sentido, é o trabalhador em sua totalidade de pessoa humana que desenvolve a atividade (DUARTE, 2018, p. 1).

Dal Rosso (2008, p 23) diz que, como resultado, há “[...] um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional” dos docentes.

Diante dessas dificuldades, compromete-se a qualidade da educação ofertada, o que acaba contribuindo para que o sistema atual se perpetue com maior força, já que, na escola, a construção de um novo modo de ver a sociedade fica de lado. Para Garcia e Anadon (2009, p. 71), o trabalho docente é

[...] resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, em relação àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola.

Podemos dizer que, embora ainda pouco valorizado pela sociedade, o professor não deve simplesmente tornar-se um mero reproduzidor de conhecimentos, alguém que ensina “coisas fáceis”, mas sim um mediador no processo de aprendizagem, que não somente “transmite” aquilo que sabe, mas sim busca fazer com que aquilo que ensina faça sentido, emancipe, busque a concretização de uma sociedade mais igualitária e menos excludente.

Desse modo, entendemos que as experiências democráticas na escola vão ao encontro de uma luta conjunta por melhorias na sociedade e isso requer trabalho comprometido e consciente dos professores. Por outro lado, quando suas práticas apenas contribuem para reforçar as desigualdes existentes, temos o reforço de um sistema que aprisiona, que contribui com projetos distantes da educação como emancipação.

### 3 EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E EXPERIÊNCIA

#### 3.1 Educação e função social da escola

Neste capítulo pretendemos refletir sobre a educação, discutindo seu significado e principais objetivos: Por que se ensina? Para quê? Para quem? Esta discussão se faz necessária na medida em que as todas as relações sociais são regidas pela educação, no sentido amplo da palavra, como veremos neste capítulo, dando especial atenção ao pensamento de Freire. Entendemos a educação como processo de emancipação das pessoas e, desta forma, ela é também responsável, embora não sozinha, pela construção de uma sociedade democrática.

Educação vem do verbo *educar*, que por sua vez tem origem no latim *Educare*, significando o ato de guiar, conduzir. Neste sentido, entendemos o ato de educar como uma prática tanto de educar o outro como de educar a si mesmo (educar-se), tornando estas ações recíprocas. Para além disso, aprender é essencial para a preservação de nossa espécie e é somente através deste processo que é possível integrar-se socialmente e tornar-se cidadão participativo. Dewey (1979) nos diria que a educação é o meio que possibilita o continuar da vida em sociedade.

Podemos pensar a educação num sentido amplo da palavra: aprende-se e ensina-se o tempo todo, não somente na escola e nos espaços informais de ensino, mas também nas diferentes relações que se estabelecem na sociedade via processos de socialização, ou seja, também nos espaços não formais, não havendo um modelo único, a ser seguido à risca.

Inicialmente a educação se dá no seio da família e na sociedade, ou seja, nos espaços informais e não-formais de educação e, mais tarde, no espaço formal da escola. Segundo Gohn (2006, p. 28),

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Importante lembrar que, mesmo que a escola se configure como o espaço formal de educação, sempre haverá uma íntima relação entre a educação formal, a não formal e a informal. Há que se considerar a totalidade, pois a escola está no mundo e o mundo na escola. Neste sentido, procuramos analisar as experiências dos professores tanto na educação formal, quanto na família, na comunidade e em outros espaços de participação coletiva, embora esta última não tenha se feito tão presente em seus relatos.

A educação existe em cada povo, ou na relação que se estabelece entre os povos. Muitas vezes é utilizada como forma de dominação por parte daqueles que têm por intuito estabelecer um modelo único de crença ou saber considerado como superior, certo, menosprezando as demais formas de educação e cultura. Brandão (2007, p. 11) afirma que a educação

[...] ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, fazendo passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.

Neste sentido, quem ensina muitas vezes reproduz um modelo de dominação, ocultado através deste processo. É também através da educação que se estabelecem relações hegemônicas, que têm como fim a reprodução das relações de produção capitalistas. Cury (2000, p. 59) afirma que

A educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes. Isso se dá pela mediação de práticas sociais que concorrem para a divisão do trabalho, entre as quais as práticas escolares.

Considerando a educação ideológica e não neutra, impõe-se nas relações sociais a ideologia dominante, através de um modelo que percebe todos como se tivessem as mesmas condições, reforçando-se as desigualdades e desarticulando cada vez mais as classes menos favorecidas. O capitalismo não nega o direito à educação formal destas classes, inclusive favorece a ampliação do acesso a mesma. O que ele nega é o direito de mudança da função social da escola.

A educação muitas vezes é apenas técnica, pois busca formar tomando como

base as qualificações necessárias para uma maior eficiência no trabalho: “há uma necessidade de proporcionar conhecimentos válidos ao lado da necessidade de neutralizar a ideologia da classe subalterna” (CURY, 2005, p. 61).

Romão (2010, p. 133) afirma que Freire considera a existência de “educações” e estas se resumem a duas: a educação bancária e a educação libertadora: a bancária, “que torna as pessoas menos humanas, por que alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas”.

Assim, a educação bancária busca implementar um projeto de dominação e a educação libertadora busca a libertação da humanidade. Tomando por base a sociedade de classes, Cury (2005) diz que a educação desempenha um caráter mediador, pois se situa na relação entre as classes, podendo tanto mascarar quanto desmascarar relações de hierarquia e exploração presentes.

A educação, portanto, se articula, quase sempre, de maneira favorável à reprodução das relações sociais que legitimam boa parte dos sujeitos. Para que se rompa com esse processo, faz-se necessário que muitas ações sejam realizadas, e uma delas é conceber a educação como ato político. Sobre isso, Cury (2005, p. 77) diz que

A questão política da educação torna-se importante quando supera o anacronismo nele implícito. A difusão de uma concepção mais avançada começa a tirar as massas da passividade e pode então ser assumida por uma outra hegemonia que organize, dê coerência e critique os elementos implícitos no senso comum e seja capaz de elaborar uma outra homogeneidade filosófica explícita.

Como já mencionado, Freire, em suas obras, nos traz a concepção de *educação libertadora* para designar uma forma de educação dialógica, cujo objetivo é tornar os envolvidos problematizadores de suas realidades, críticos e autônomos. Ao contrário da *educação bancária*, termo também criado por Freire, que visa somente “depositar” conhecimentos, reforçando a ideologia opressora, alienando e reforçando desigualdades, a educação libertadora entende o ato político ideológico como essencial nesse processo, tornando os seres conscientes e livres. Freire (1987, p. 41), ao escrever sobre a educação bancária e a educação libertadora, afirma que

A primeira, na medida em que, servindo a dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a 'domestica', nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.

Neste sentido, a educação formal deve estar voltada para o ensino dos saberes historicamente acumulados, não negando o caráter político e ideológico do ensino. Indo ao encontro de nossa reflexão, Romão (2010, p. 134) apresenta a dupla dimensão da educação no pensamento de Freire:

A dimensão política é a leitura de mundo, e a dimensão gnosiológica é a leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências, enfim, das elaborações humanas anteriormente formuladas. A dimensão política dá os fundamentos da dimensão gnosiológica.

Discutindo sobre educação, Adorno (1995) analisa a questão da barbárie e da emancipação, afirmando que há uma tendência à violência. Para ele, barbárie e emancipação são faces da mesma moeda, e que é preciso emancipar para se evitar a regressão. Para ele,

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 122).

Percebemos assim que há uma necessidade evidente do trabalho cuidadoso e comprometido dos trabalhadores da educação. Emancipar torna-se uma exigência política e, para Freire (1979 p. 7),

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.

Quando não somos capazes de agir e refletir sobre o mundo e os limites que o mesmo impõe, acabamos apenas nos adaptando a ele, sem ter consciência de tudo aquilo que se passa. É preciso poder enxergar a realidade de outros ângulos,

problematizando-a, para que seja possível refletir, agir e refletir novamente. Sair da ingenuidade é um dos primeiros passos para que se possa cumprir com o compromisso assumido em ser professor. Sobre isso, Freire (1979, p. 10) diz que

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado cientificamente. Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos.

A realidade e o mundo, por sua vez, devem ser concebidos como mutáveis, passíveis de uma transformação que favoreça não somente as classes dominantes (como já acontece) mas, também as classes menos favorecidas. É preciso enxergar a totalidade com olhos de esperança e anseio por mudança. Caso contrário, temos apenas a atuação de profissionais alienados que disseminam a desigualdade e a conformação das massas.

Para que tudo isso aconteça, há que se considerar que o ser humano é um ser inacabado e, por esta razão, pode aprender sempre. Freire (1979) afirma que esta é uma condição do humano e, por esta razão, o homem é sujeito de sua própria educação. Ele não deve ser apenas um objeto da educação, mas sim um sujeito que é responsável por se educar em conjunto com os demais. Como diz o autor, podemos afirmar que “[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outros saberes relativos” (FREIRE, 1979, p. 15).

Sobre este tema, Bordieu e Passeron (apud Enguita, 1989, p. 170) dizem que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural.”

São muitas as condições para que se eduque com compromisso e Freire apresenta várias delas em suas obras. Para ele, não existe ato de educar sem a presença do amor, um amor engajado, que revolucione. Segundo Fernandes (2010,

p. 37), Freire defendia “uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo.”

Se estamos por buscar um mundo melhor, estamos, pois, nos opondo ao egoísmo, agindo com humildade para com o próximo. Para além do amor engajado, é preciso esperança:

A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo (FREIRE, 1992, p. 5).

A esperança sozinha não garante que se faça mudança, é preciso que aconteça um agir, um lutar que torne a esperança algo mobilizador. Não basta apenas esperar sem nada fazer, esperar sem que seja traçado um caminho em busca da concretização daquilo que se almeja. Como Freire afirma (1981, p. 97), “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero.”

Neste cenário, a escola é um espaço propício para que se aprenda de fato como isso acontece. Esperança e democracia, desta forma, caminham de mãos juntas, por meio da participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem e nas decisões nele imbricadas.

### **3.2 Educação, cultura e experiência**

Para que possamos falar a respeito das experiências de democracia nas histórias de vida de professores, procuramos fundamentar o que entendemos por experiência e como ela se dá ao longo da vida. Intimamente ligadas, educação e experiência ocorrem nos mais diversos espaços, e a forma como os professores concebem a democracia é fruto dessa relação. Uma cultura, democrática ou não, é fruto das experiências vividas através da educação, ou seja, há a necessidade de possibilitarmos experiências de democracia e ponderarmos o quanto estas experiências podem tanto auxiliar quanto enrijecer a implementação de uma

democracia participativa, cujo conceito desenvolvemos mais adiante.

Podemos definir a experiência como a inserção do indivíduo em determinada situação, de modo que seja possível fazer uma leitura daquilo que se está vivendo e estabelecer relações dinâmicas e emancipadoras neste processo. Para Dewey (1979, p. 301),

A experiência consiste primariamente em relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social. [...] Exatamente na proporção em que se estabelecem conexões entre aquilo que sucede a uma pessoa e o que ela faz em resposta, e entre aquilo que a pessoa faz a seu meio e o modo por que esse meio lhe corresponde, adquirem significação os atos e as coisas que se referem a essa pessoa.

Conforme Teixeira (2010, p. 34),

Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se *experimente*, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e a gente – são modificados. Neste sentido, a educação só tem sentido quando possibilita a experiência concreta, ou seja, quando abre as portas para a reflexão. É em meio a essa interação que se estabelecem relações, através da ação dos envolvidos neste processo.

Embora os seres humanos não sejam pura racionalidade, a busca de significado para aquilo que se está vivenciando é possível por meio do exercício da reflexão, que deve ser possibilitada. Caso contrário, não se está educando pela experiência. Martins (2007) afirma que este não é um processo fácil de ser conduzido, pois requer percursos bem elaborados. É necessário possibilitar a interação, a investigação, a observação, caminhos contrários à educação tradicional e hierárquica.

A aprendizagem por meio da experiência torna-se significativa pelo fato de considerar a relação estabelecida entre o indivíduo e as situações reais, primordial no processo de aprendizagem, dando sentido à prática e não somente reproduzindo métodos prontos. Neste processo, toda precaução é bem-vinda, já que

[...] se não se der atenção cuidadosa e constante ao desenvolvimento intelectual das experiências e à obtenção de crescente organização dos fatos e idéias, poder-se-á no final apenas fortalecer a tendência para uma volta reacionária ao autoritarismo intelectual e moral (DEWEY, 1979, p. 91).

Dewey (1979) afirma ainda que a ciência só é válida para a aprendizagem, e



consequentemente para o desenvolvimento da humanidade, se é possível refletir sobre seu principal objetivo, ou seja, quando há presença de sentido. Para que isso aconteça, é necessário que possamos concebê-la de forma ampla, tanto na formação de atitudes intelectuais quanto emocionais, pautadas nas experiências anteriores e viabilizando a modificação de futuras experiências.

Teixeira (2010, p. 34) acrescenta ainda que “[...] o fato de conhecer uma coisa importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas”.

Assim, ao modificarem-se, os sujeitos abrem espaço para que busquem modificar o mundo e as experiências futuras. Freire (1979, p. 15) nos fala da existência de um nível espontâneo de aproximação à realidade, que é apenas uma simples tomada de consciência e ainda não pode ser considerado como conscientização, pois

A conscientização implica [...] que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. [...] A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

O senso comum que deve ser superado é citado por Freire (2001) como *saber da experiência feito*, dando espaço a um saber mais elaborado, mais crítico. Contudo, isso só é possível de ser feito a partir do próprio senso comum e não simplesmente o desprezando.

Freire vai ao encontro daquilo que Dewey defendia, ou seja, é somente através da relação que se estabelece através da experiência, da problematização daquilo se vive, que é possível transformar o meio em que se vive. Desta forma, Freire (2001, p. 9) diz que “a nossa experiência [...] envolve condicionamentos, mas não determinismo, implica decisões, rupturas, opções, riscos” e isso significa que a educação, embora não possa ser responsabilizada sozinha, deve buscar reinventar o mundo.

Precisamos buscar possibilitar diferentes experiências, levando em conta aquilo que se traz para o ambiente escolar, gerando um leque de possibilidades para as futuras experiências e relações que irão se estabelecer.

É imprescindível dialogarmos sobre as relações entre experiência, cultura e educação para que possamos entender o processo democrático como algo que deve ser experimentado e tornar-se parte da cultura, por meio da educação. Importante ressaltarmos que a cultura é um campo de lutas permanentes, ou seja, a sociedade está sempre em transformação, está sempre por reafirmar ou superar certas escolhas. A democracia, neste caso, embora já tenha tido tempos piores, necessita de lutas permanentes que busquem defendê-la e aprofundá-la.

Para que possamos melhor nos apropriar das relações que se estabelecem entre experiência, cultura e educação, torna-se necessário entendermos cultura não como algo singular, mas sim em sua rica multiplicidade de formas de existência. Podemos dizer que as diferentes formas de produzir cultura utilizam de suas particularidades para se apropriarem dos recursos naturais, assim como para conceber a realidade, expressá-la e transformá-la, representando toda uma lógica interna que explica suas crenças, concepções de mundo e práticas. Sobre isso, Santos (2006, p. 12) afirma que “cada cultura é o resultado de uma história particular, e isso inclui também suas relações com outras culturas, as quais podem ter características bem diferentes”.

Durante o século XIX, buscou-se definir um modelo de cultura hierarquizado, europeu e restrito a tudo aquilo que de “melhor” se havia produzido, de acordo com critérios pré-estabelecidos, e que deveria ser alcançado universalmente. A educação era vista como um caminho para se chegar a este nível mais elevado de cultura.

Buscou-se estabelecer um modelo linear de evolução da cultura, porém, considerando a multiplicidade de critérios culturais, este modelo foi fortemente negado. Santos (2006, p. 13), ao negar o processo de hierarquização de determinada(s) cultura(s), diz que “[...] cada cultura tem seus próprios critérios de avaliação e que para uma tal hierarquização ser construída é necessário subjugar uma cultura aos critérios de outra”. Para Bosi (1992, p. 217), “o que se chama [...]

de 'cultura brasileira' nada tem de homogêneo e uniforme". Subjugar uma cultura à outra abre as portas para a dominação e a exploração.

Em uma sociedade de classes, a diferença entre as culturas existentes ganha disparidade ainda maior, pois a cultura dominada torna-se

[...] invadida, aniquilada pela cultura de massa e pela indústria cultural, envolvida pelos valores dos dominantes, pauperizada intelectualmente pelas restrições impostas pela elite, manipulada pela folclorização nacionalista, demagógica e exploradora, em suma, como impotente face à dominação e arrastada pela potência destrutiva da alienação (CHAUÍ, 1982, p. 63).

Neste sentido, podemos dizer que a ideia de democracia fortemente defendida pela ideologia dominante, ou seja, a democracia representativa, é fruto de uma imposição autoritária que apenas visa manter o poder daqueles que estão à frente dele.

São evidentes as desigualdades existentes entre as diferentes culturas e "[...] não há como refletir sobre cultura ignorando essas desigualdades. É necessário reconhecê-las e buscar sua superação" (SANTOS, 2006, p. 17-18). Para Chauí (2008), é preciso possibilitar o acesso e a produção de cultura de modo que ela possa tornar-se direito de todos, possibilitando espaços sociais onde sujeitos sociais e políticos possam manifestar-se, comunicar-se, experimentar situações de conflito, trocar experiências e reinventar suas culturas.

A democratização da cultura garante o direito de oposição aos privilégios de classe. Este nível mais avançado de democracia busca garantir uma forma política pautada no princípio de isonomia, ou seja, na igualdade dos cidadãos, e de isegoria, que significa o direito de todos em expor ideias e discuti-las. Além disso, percebe o conflito como algo necessário, que conta com mediações para exprimir-se, buscando sempre enfrentar as dificuldades,

[...] conciliando o princípio da igualdade e da liberdade e a existência real das desigualdades, bem como o princípio da legitimidade do conflito e a existência de contradições materiais introduzindo, para isso, a ideia dos *direitos* (econômicos, sociais, políticos e culturais). Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para *criar novos direitos*. [...] Pela criação dos direitos, a democracia surge como o único regime político realmente aberto às mudanças temporais (CHAUÍ,

2008, p. 67-68).

Ao passo que nos damos conta o quanto é ampla a relação que se estabelece entre cultura, experiência e democracia, também é possível percebermos o quanto ainda estamos distantes de uma cultura democrática. No entanto, devemos lutar contra as desigualdades existentes e a imposição de um modelo de experiências e pensamentos únicos, que suprime e legitima as demais formas de existência.

Uma cultura democrática é possível desde que se assegure que as mais diversas experiências críticas e criadoras, incorporadas à vida plena, sejam possibilitadas através da educação. Somos seres históricos e culturais, capazes de reinventarmos a história e a cultura. Freire (1987, p. 21) afirma que

Neste sentido, é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam.

A experiência humana de ser reconhecido como sujeito, de que fala Freire, é possível num movimento de reciprocidade dos atos de quem pode fazer história. Assim,

[...] é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos (FREIRE, 1987, p. 22).

Como educadores, cumprimos importante papel no que diz respeito a este ato, considerando que não é possível que se atue criticamente e contra as injustiças sociais sem que se tenha consciência da realidade e de sua capacidade de transformação.

A cultura deve ser entendida como resultado de tudo aquilo que pode ser criado e recriado, como forma de aquisição da experiência humana. Sendo assim, uma cultura democrática é possível, desde que os pilares sejam construídos com comprometimento. Objetiva-se deslocar os envolvidos de suas condições de meros reprodutores, de objetos de um sistema que os oprime.

Freire (1987) fala ainda em uma “cultura de silêncio”, que consiste em uma

dependência cega àqueles que dominam e impõe suas regras, assimilando os mitos culturais que são impostos, a qual deve ser superada por meio de uma educação libertadora e democrática.

Como seres inconclusos e, de certa forma, também limitados, devemos sempre buscar nos reinventarmos em conjunto, buscando caminhos que nos auxiliem a refletir sobre nossas experiências e modificar nossas culturas, de modo que se busque o bem estar comum, e não apenas de uma minoritária parte da sociedade.

### **3.3 Educação e Democracia**

Neste capítulo trataremos das principais formas de democracia, buscando fundamentar o tipo de democracia que defendemos. A palavra democracia tem sua origem no grego *Demokratia*; *Demos*, que significa povo e "*Kratia*" que significa poder, ou seja, *o poder do povo*. Na antiguidade grega significava uma forma de governo distinta das outras duas existentes no período, a monarquia, que expressava o governo de um só, e a aristocracia, que representava o governo de alguns.

Na Grécia Antiga, a participação da coletividade era considerada fonte de dignidade humana, e mesmo sendo bastante limitada - pois mulheres, escravos e estrangeiros não tinham o direito de participar - podemos considerar que a mesma representava uma forma de organização avançada da "pólis".

Na maioria dos países do mundo, atualmente a democracia é compreendida como forma de governo e sustenta-se na ideia de impossibilidade da participação direta de cada cidadão, o que dá espaço a um regime de democracia representativa, ou seja, elegemos aqueles que irão nos representar frente às decisões que devem ser tomadas. Bobbio (apud CUNHA, 2001, p. 20) afirma que os partidos políticos surgiram como "os únicos sujeitos autorizados a funcionar como elos de ligação entre os indivíduos e o governo", o que definimos como uma falácia, já que os diferentes sujeitos podem organizar-se coletivamente e de forma democrática, em busca de objetivos comuns.

Ao longo da história, o poder político no Brasil foi inicialmente dividido em oligarquias de base latifundiária, no período da República Velha (1889-1930). Posterior a este período, temos como marco a ditadura instaurada por Getúlio Vargas (1930-1945) e, logo após, o período pós ditadura (1946-1964), fase em que alguns ensaios de base democrática puderam ser feitos, resultado das lutas sociais. Conforme Cunha (2001, p. 20), este movimento foi reprimido pela intervenção militar, que estava a favor de “[...] reformas propiciadoras da maior acumulação de capital”.

Fruto desse sistema arbitrário, restaram dificuldades para a consolidação de um sistema partidário, abrindo espaço para as organizações de interesses compartilhados, tornando o cenário político um cenário de disputa de interesses isolados: “assim, governar é cada vez mais intermediar os interesses que toda essa rede de entidades representa” (CUNHA, 2001, p. 21). A sonhada participação ampliada, portanto, dá lugar a uma democracia restrita.

Marques (2008, p. 58) vai ao encontro do que dizem os autores citados ao afirmar que

A revisão da teoria democrática deveria emergir com base em critérios de participação política que não se resumam ao ato de votar, realizando uma repolitização global da prática social, criando novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania, transformando relações de poder em relações de autoridade partilhada, nos diferentes espaços de interação social, pressupondo, assim, novos critérios democráticos para avaliar as diferentes formas de participação política e, com isso, valorizar a idéia da igualdade sem inalterabilidade, da diferença, da autonomia e da solidariedade.

Para Freire (2003), a democracia demanda a existência de estruturas democratizantes, é um direito e, ao mesmo tempo, um dever dos sujeitos de não se omitir. Para ele, é condição ontológica, é exercício de voz.

### **3.3.1 Gestão Democrática da Escola**

A luta por uma gestão democrática na educação ganhou força por volta dos anos 1970-1980, com a conquista dos planos de carreira dos professores, momento em que se começou a questionar o modelo de organização burocrática e hierárquica

na área da administração escolar. Ao fazermos um breve histórico, encontramos na Constituição Federal de 1988, art. 206, Inciso VI, a gestão democrática no ensino público como princípio do ensino a ser ministrado. Além disso, essa nova ordem constitucional detalhou e ampliou possibilidades do direito à educação. A partir de então, esses princípios passaram a ser reproduzidos nas Constituições Estaduais e nas Constituições Municipais, também chamadas de Leis Orgânicas.

Mais adiante foi criada a Lei Estadual nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, alterada pelas Leis 11.695 de 10 de dezembro de 2001 e 13.990 de 12 de maio de 2012, também conhecida como Lei da Gestão Democrática do Estado do Rio Grande do Sul. Em seu art. 1º, a lei garante o exercício da gestão democrática, observando-se os seguintes preceitos:

I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica; II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar; III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados; IV - transparência dos meios administrativos, financeiros e pedagógicos; V - garantia da descentralização do processo educacional; VI - valorização dos profissionais da educação; VII - eficiência no uso dos recursos.

Esta lei, por sua vez, é bastante detalhada e específica como a gestão democrática escolar deve ser exercida.

A partir da Constituição Federal e da Lei da Gestão Democrática do Estado do Rio Grande do Sul, outros instrumentos legais visaram a garantia do exercício da gestão democrática. Como encontramos na Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, que além de garantir em seu Cap. IV, art. 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”, garante ainda, neste mesmo artigo, Parágrafo Único, que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.”

No ano de 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, que em seu art. 2º, Inciso VIII, declara como princípio da educação a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Ainda hoje a luta por uma gestão democrática na escola vem sendo pensada e defendida em documentos legais. Prova disso é a garantia do seu exercício no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei 13.005 de 2014. Em seu art. II, Inciso VI, define como princípio a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. Nesta lei são propostas 20 metas e encontramos na meta 19 um maior respaldo em relação à gestão democrática:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

São definidas ainda oito estratégias que visam o cumprimento da gestão democrática. Apesar das leis defenderem o exercício da gestão democrática, sabemos que o exercício de participação ainda é pequeno e encontra muitas dificuldades de efetivação dentro das escolas. Mas o que de fato significa uma gestão democrática escolar? Quais são seus princípios? Em quais objetivos está pautada?

A escola, como instituição social, tem objetivos a alcançar, e segundo a legislação educacional deve promover formação integral, a aprendizagem escolar, a formação de valores e atitudes e a formação da cidadania. Conforme Libâneo (2010, p. 315), “o sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos”.

Ao contrário da administração escolar, que nos remete aos métodos e princípios da empresa mercantil capitalista, as formas de organização da gestão democrática são diferentes. Paro (2011, p. 37) salienta que “[...] os princípios que são eficientes para atingir aos fins da empresa capitalista não podem ser igualmente eficientes para atingir os fins da escola”, pois esse modo equivocado de ver a gestão escolar desconsidera o processo pedagógico e suas especificidades.

(Paro, 2011, p. 38) nos traz a contribuição de Teixeira (1964, p. 15)

Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa de manager (gerente) ou do organization-man, que a industrialização produziu na sua tarefa de maquinofatura de produtos materiais. Embora alguma coisa



possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando, a que tudo o mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto, a que tudo o mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivos inevitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas.

Administrar, neste contexto, estaria relacionado ao ato de controlar, de forma distanciada, objetiva e racional. Lück (2011, p. 57-58) nos fala que a administração é vista como “[...] um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação [...]”

Como já bem exposto pelos autores, o tipo de gestão constituído a partir da administração empresarial capitalista é incompatível com os interesses da escola. Nas empresas busca-se dominar, subordinar. Já a escola têm objetivos emancipatórios, busca a democracia e a qualidade de ensino, pautada nos ideais de igualdade de direitos e de libertação.

A administração busca gerenciar e controlar os envolvidos no sistema educacional, onde o poder é centrado em apenas um ou alguns (orientador, supervisor, diretor e vice-diretor) dos envolvidos. Desta forma, a divisão do trabalho é hierárquica e busca formar para a sociedade capitalista, onde valores são legitimados e a conformação dos “excluídos” é uma forma de concretização dos objetivos pré- estabelecidos. A racionalidade é um meio empregado neste sistema, onde os princípios de organização, controle e comando dos envolvidos são postos em prática.

Já a gestão democrática dá importância à educação de pessoas, as relações interpessoais são levadas em consideração, o processo educativo é muito mais qualitativo do que quantitativo, e os alunos, ao mesmo tempo em que se utilizam daquele serviço, são membros da sua organização. A escola, neste sentido, é uma organização constituída de pessoas que têm objetivos em comum e que, conjuntamente, devem traçar possibilidades de alcance desses objetivos. Podemos elencar, desta forma, os princípios ligados a uma gestão democrática: participação, autonomia, democracia, comprometimento e responsabilidade de todos.

Entendida a gestão democrática como uma garantia da qualidade do ensino e como forma de exercício da plena cidadania, podemos dizer que

O princípio da gestão democrática não deve ser entendido apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como radicalização da democracia, como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialismo, do individualismo e das desigualdades sociais (GADOTTI, [s.a.], p. 8).

Almejamos uma democracia participativa e popular, entendida como forma de aperfeiçoamento da convivência entre os sujeitos, construída histórica e culturalmente e reconhecadora das diferenças, das minorias e das diferentes identidades.

Libâneo (2010), ao falar em democracia participativa, afirma que a participação significa uma intervenção dos profissionais da educação e dos usuários na gestão da escola, onde a mesma deixa de ser um espaço fechado e inacessível. Gadotti (1997, p. 16) acrescenta que a escola

[...] contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

É a partir dessa forma de democracia, no exercício coletivo da busca por uma vida em sociedade mais igualitária e humana, que níveis mais elevados de participação popular vão sendo construídos, onde fazer parte não significa apenas um exercício passivo, mas sim “[...] avançar para a apropriação das informações, a plena atuação nas deliberações [...] exercendo o controle e avaliação sobre o processo de planejamento e execução” (LUCE, 2006, p. 17).

Desta forma, uma gestão democrática na escola deve ir ao encontro de objetivos emancipatórios, onde seja possível o exercício da cidadania e da autonomia dos sujeitos. É através da educação, portanto, que os cidadãos têm a oportunidade de uma formação filosófica e política.

Paro (2002) também defende a gestão democrática como um meio de transformação social, uma forma de lutar e diminuir as desigualdades sociais, políticas e econômicas. Segundo ele, “[...] a educação poderá contribuir para a

transformação na medida em que for capaz de servir de instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes” (PARO, 2002, p. 103).

A escola, neste sentido, contribui para a transformação social no momento em que promove a socialização do saber e, também, quando forma consciências críticas. No entanto, para formar cidadãos autônomos e críticos, se faz necessário, num primeiro momento, apontarmos para o conhecimento da realidade e da sociedade em que se está inserido. Paro (2002, p. 120) afirma que a escola capitalista quer o contrário, que ela,

[...] através de uma abordagem metafísica do real, busca manter as pessoas afastadas da compreensão objetiva do mundo social, refugiando-se numa concepção idealista da realidade como forma de ocultar os conteúdos que comprometem sua situação dominante, à classe operária interessa precisamente o contrário, ou seja, o desvelamento mais radical possível da realidade concreta, já que o conhecimento dessa realidade já traz, em si, um caráter revolucionário, na medida em que põe a mostra as injustiças e contradições existentes, apontando para a necessidade de sua superação.

É necessário, portanto, formarmos para uma nova concepção de mundo, para a construção de uma nova sociedade, mais igualitária e humana, onde as classes menos favorecidas possam se apropriar dos saberes historicamente acumulados, desenvolvendo uma consciência crítica, capaz de fazê-los lutar pela mudança.

Embora muito se tenha pesquisado e defendido no que se refere à uma educação democrática e justa, podemos perceber que muitos são os entraves para a efetivação da plena democracia nas escolas. Devemos considerar a possibilidade da responsabilidade dos seguintes fatores: pouca experiência democrática dos sujeitos, a mentalidade que atribui aos técnicos a capacidade de governar, a estrutura social vertical e autoritária e o tipo de liderança educacional que valoriza pouco a participação.

Dewey (1979, p. 93) diz que “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Westbrook (2010, p. 19) afirma que, para Dewey, “[...] as pessoas conseguem realizar-se, utilizando seus talentos peculiares, a fim de

contribuir para o bem-estar de sua comunidade”. O viver e o decidir em conjunto, desta forma, seriam formas de construir determinado caráter, entendido como um conjunto de hábitos e virtudes.

Quando ensina a competir, a escola contribui para a construção do individualismo, que difere fortemente do viver compartilhado, da vida em comunidade/sociedade e, conseqüentemente, da democracia. Acentuam-se os valores da competição, superioridade e inferioridade, como afirma Sander (2009, p. 75),

[...] a lógica corporativa e competitiva de administração alicerçada na nova economia da globalização ocupa amplos espaços na produção e utilização do conhecimento, visando colocá-lo a serviço de fins prioritariamente pragmáticos e utilitários, muitas vezes desprovidos de validade ética e relevância cultural.

É preciso possibilitar situações onde os alunos assumam suas responsabilidades de viver em conjunto, atuando de forma democrática. Dewey (apud WESTBROOK, 2010, p. 20) afirma que a escola deve ser “uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua”. Na mesma direção, Marques (2008, p. 59) aponta que ao viver uma democracia,

A construção identitária dos indivíduos se daria com base em suas relações dialógicas com os outros, no reconhecimento da diferença que produz no indivíduo diferenciado o sentimento de autovalorização e, nos outros, um sentimento ativo e positivo de admiração e reconhecimento.

Reafirmando a escola como importante espaço de luta por mudanças na sociedade, Saviani (1999, p. 75) defende uma pedagogia revolucionária, centrada na

[...] igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária.

Santos (apud MARQUES, 2008, p. 61) afirma que para além daquilo que já conhecemos e temos discutido sobre democracia, interligando-a quase que

instantaneamente à *igualdade de todos*, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”, garantindo de certa forma que as diferentes subjetividades não sejam apagadas e simplesmente realocadas para um “grupo maior”, descaracterizando-a. Neste sentido, “[...] o particular só pode se realizar plenamente se mantiver continuamente aberta e continuamente redefinir sua relação com o universal” (LACLAU, 1997, p. 8).

Ao adotarmos práticas que possibilitem este encontro entre o particular e o universal, estamos aderindo a “[...] uma postura metodológica que implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas na arte de governar” (CURY, 2007, p. 493-494).

### **3.3.2 Educação e Democracia em Paulo Freire**

Conforme já mencionado, Paulo Freire se dedicou a pensar uma educação libertadora e democrática, capaz de construir a criticidade em relação ao mundo, possibilitando a intervenção dos sujeitos em uma mudança social possível. Para Giroux (2010, p. 113), “tudo a respeito dele sugeria que a maior qualidade da política era humildade, compaixão e uma vontade de lutar contra injustiças humanas”.

Assim, Freire vai ao encontro daquilo que discutimos no primeiro subcapítulo, ou seja, a política, a democracia, o pensar e o decidir em conjunto, levando em conta as especificidades de cada um e de cada grupo. O exercício da democracia torna-se uma forma de interirmos no mundo, buscando sempre o bem estar comum, lutando contra as injustiças e na resolução de problemas e situações.

Democracia, para Freire, não se faz sem a participação popular, sem o engajamento das pessoas em “[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (WEFFORT, 1967, p. 12). Para além disso, Freire entendia a democracia como uma responsabilidade social e política que deve ser conquistada. Já dizia ele que a “democracia das elites” não poderia ser a única a existir.

A elite e os subalternos, o considerado *saber mais* ou o *saber menos*, para

Freire (1967), são resultados de toda uma história excludente, que pode e deve ser transformada. Para isso, há que se ter, *a priori*, a convicção do quanto a sociedade não é neutra, mas sim política, ideológica. Para tanto, outra necessidade nos é exigida. Devemos atentar para a ideia de que “[...] família e escola completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global nada pudessem fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária” (FREIRE, 1992, p. 11).

Neste cenário, notamos o quão difícil é a tarefa de quem opta por atuar com compromisso político na área da educação, objetivando possibilitar que a escola liberte e não simplesmente aprisione. Freire (1992, p. 11) vê a democratização da escola como algo urgentemente necessário, afirmando que

[...] estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluem vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola.

Não basta, portanto, ter apenas um discurso democrático se não houverem espaços de democratização na escola. Vivemos um período em que se fala em democracia, porém somos severamente silenciados. Em documentos legais, encontramos a garantia dos direitos sociais e civis, porém, na prática, ainda sofremos com a desumanização. Exclui-se das mais diversas formas, busca-se “cegar”, conformar, mostrar que cada atrocidade é necessária para “o bem do povo”. Somos indagados a pensar: “que democracia é esta que encontra para a dor de milhões de famintos, de renegados, de proibidos de ler a palavra, e mal lendo seu mundo, razões climáticas ou de incompetência genética?” (FREIRE, 2001, p. 14).

Freire nos fala da esperança e do diálogo, e que sem eles a mudança se torna praticamente impossível. O sonho e a utopia, desta forma, tornam-se necessários à luta: “se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (FREIRE, 1987, p. 47).

O diálogo, por sua vez, é essencial, pois sem ele a educação fica fragilizada. Ele não se faz de forma autoritária, de um para outro, mas de um com outro, no

exercício pleno do decidir em conjunto, que, com esperança, busca traçar um caminho, visando chegar a algum ponto em comum.

Freire (1987, p. 70) afirma que

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente por que seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.

Portanto, ação e reflexão não são dicotômicas, devem caminhar juntas e buscar a transformação. Neste exercício, é muito importante ressaltar que Freire (2001) afirma que não há crescimento democrático sem a tolerância. Tolerância que não deve negar o próprio modo de sonhar daquele que tolera, nem tampouco negar a possibilidade de diálogo que vise o crescimento dos diferentes envolvidos.

Há que sermos respeitados e respeitarmos, no sentido amplo da palavra, pois todos devemos usufruir do direito de sermos diferentes, sem sermos discriminados ou banidos da vida. Sobre isso, Freire (2001, p. 21) fala sobre o respeito, a tolerância e ao mesmo tempo da não neutralidade do professor

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas.

Podemos perceber o quão ético é adotar uma postura democrática, pois a prática educativa implica decisões, colocar-se contra ou a favor de algo ou alguém. É estarmos sempre atentos ao discurso e sua prática.

Para Freire (2001, p. 38),

O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade, as arrastam de setor a setor, à espera de um parecer aqui, de outro acolá, se identificam e servem a administrações autoritárias, elitistas e, sobretudo, tradicionais, de gosto colonial.

A educação progressista, portanto, não pode existir sem esta postura

democrática que deve ser vivida na cotidianidade do fazer pedagógico, que envolve liberdade e deixa de lado o autoritarismo e a opressão. Para isso, estruturas democratizantes devem ser criadas, deixando de lado modelos de autoritarismo, aqueles que inibem a participação.



## **4 A DEMOCRACIA NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES**

### **4.1 Os sujeitos da pesquisa**

Julgamos necessário inicialmente apresentar os professores entrevistados, suas idades, tempo de atuação, suas formações, o porquê da escolha pela docência, se estão estudando e/ou trabalhando no momento, assim como os critérios para a escolha desses profissionais e as dificuldades encontradas para o acesso aos mesmos.

Para que esta pesquisa fosse possível, inicialmente foi necessário estabelecer critérios de escolha que pudessem definir quais professores seriam entrevistados e o número de envolvidos. Assim, procuramos inicialmente fazer uma lista de professores os quais já tínhamos algum conhecimento, mesmo que à distância, de suas práticas como docentes, como alguns ex professores, professores que conhecemos durante o período em que trabalhamos no Pibid e durante os estágios obrigatórios do curso de graduação.

Nos defrontamos, ao longo da vida, com professores que nem sempre caminham no sentido de promover práticas educativas democráticas e os motivos pelos quais se tornaram tais como são nos instigaram bastante a pesquisá-los. Por outro lado, e em minoria, temos aqueles professores que lutam pela democracia incessantemente e têm ideias claras sobre o que esta significa. Estes também nos levam a pensar em caminhos possíveis e os modos pelos quais buscam colocar a democracia em prática também é algo que merece ser analisado. Desta forma, visando resultados que retratassem a realidade e não apenas casos isolados, procuramos professores que tivessem trajetórias diversas e diferentes posições a respeito da democracia.

Com relação à quantidade de sujeitos, tivemos como objetivo entrevistar 5 (cinco) pessoas. Optamos por docentes que tivessem no mínimo dez anos de atuação no magistério, ou seja, que possuíssem uma experiência significativa no trabalho como professores, tendo passado por diferentes gestões da escola, assim como atravessado governos e políticas educacionais diversas.

A partir dessa amostragem inicial, realizamos um primeiro contato com os professores, por telefone e redes sociais. Para nossa surpresa, encontramos muitas dificuldades em conseguir professores que se disponibilizassem a ceder a entrevista. A excessiva carga horária de trabalho de muitos deles, o que configura toda uma desvalorização da categoria, se apresentou como um entrave significativo. Pudemos notar que, além disso, ao apresentar a temática da pesquisa e seus objetivos, alguns se mostraram apreensivos e com certo receio, o que evidencia o medo de se expor e as relações de autoritarismo que talvez sofram dentro dos seus ambientes de trabalho. Isso fez com que tivéssemos que buscar outros docentes, com o objetivo de substituir aqueles que não haviam aceitado.

Percebemos que os convites feitos através do contato direto com os professores não geraram negativas e que, a partir de uma primeira entrevista em uma escola, dois professores que haviam sido contatados via rede social e que antes haviam negado a possibilidade, justificando o não aceite por falta de tempo, acabaram entrando em contato para nos dizer que aceitavam conceder a entrevista, em decorrência de terem maior disponibilidade de tempo naquele momento. Seus relatos nos levam a crer que, embora a disponibilidade de tempo tenha sido uma das razões pelas quais não haviam aceitado antes, o fato de terem receio de se expor também foi algo que pesou de certa forma na primeira decisão. Acreditamos que, depois de conversarem com o colega de profissão, que aceitou ceder a entrevista, puderam se tranquilizar em relação às informações que seriam disponibilizadas por eles.

Assim, num período de aproximadamente seis semanas, foi possível a realizarmos entrevistas semiestruturadas com cinco professores, as quais tiveram a duração de uma hora e meia, em média. Quatro dos entrevistados atuam em uma mesma escola pública municipal de Santa Cruz do Sul, sendo que um deles também atua em outra escola, também pública municipal, do mesmo município. Também foi entrevistado um professor que recentemente havia pedido exoneração do estado e que, em sua última atuação, lecionava em uma escola pública estadual, igualmente de Santa Cruz do Sul. Assim, foram entrevistados professores de duas escolas diferentes e um professor que não estava mais atuando.

Das cinco entrevistas, apenas duas não foram gravadas, respeitando o direito de cada entrevistado de não autorizar a gravação. Contudo, as entrevistas não gravadas possibilitaram um menor envolvimento entre entrevistadores e entrevistados em comparação com àquelas que foram gravadas, pois, ao mesmo tempo em que não foi possível registrar tudo o que foi falado pelos entrevistados em função da necessidade do registro escrito, outras importantes formas de expressão se tornaram menos perceptíveis.

Dos professores entrevistados, duas são mulheres e três são homens, com idades entre 50 e 59 anos, que atuam na educação entre 19 a 33 anos. Suas formações são: Filosofia, Letras, Pedagogia e Estudos Sociais. Dentre os cinco, quatro deles possui pós-graduação e um possui mestrado. Nenhum deles está estudando formalmente no momento. No entanto, quatro afirmam estar estudando informalmente, sendo que um participa de grupo de estudos.

Para que possamos preservar suas identidades, criamos nomes fictícios para cada um dos sujeitos. Sendo assim, temos:

Sujeito	Idade	Estado Civil	Experiência no magistério (em anos)
Luiz	57	Casado	33
Beatriz	59	União estável	27
Fábio	52	Casado	19
Vanessa	50	Divorciada	28
Marcos	51	Solteiro	29

Com relação aos motivos que os levaram a trabalhar na área da educação, são os mais diversos. Luiz diz que, inicialmente, havia realizado o curso de graduação com outro objetivo que não a profissão docente. Mesmo após ter desistido do objetivo em questão, não pensava em ser professor e só passou a trabalhar na área depois de muita insistência de pessoas conhecidas suas que atuavam junto à secretaria do município. O motivo principal da insistência dessas pessoas, segundo ele, foi o fato de não haverem muitos profissionais disponíveis e pelo fato de já possuir graduação na área da educação.

Quando perguntamos o que o leva ainda trabalhar na área, afirma que é pelo

significado que a educação tem, pela construção que é possibilitada. Lembramos aqui de Freire, quando afirma que “o trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência.” (FREIRE, 1979, p. 26). Ou seja, a opção feita pelo professor irá determinar seu papel naquele contexto, seus métodos e técnicas de ação.

Beatriz afirma que fez o curso de magistério pelo fato de ser a única possibilidade naquele momento, mesmo que houvesse a opção de não realizar o estágio e ter o certificado apenas de ensino médio. Após a conclusão parcial do curso, já que não realizou o devido estágio obrigatório que lhe concedia o título de professora, trabalhou durante anos em outra profissão. Alguns anos depois retomou aos estudos, tendo concluído o magistério e ingressado no ensino superior e na profissão docente.

A opção de Beatriz em não continuar na docência sem que tivesse sido sua vontade é importante, pois,

Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque, enquanto me “preparo”, espero um casamento. Com estas motivações, que sugerem mais ou menos o perfil que faço da prática educativa, fico nela como quem passa uma chuva. Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar. (FREIRE, 1997, p. 32).

Por outro lado, seu ingresso posterior na docência representa assumir um compromisso antes renegado, pois, segundo ela, *a priori* não tinha vontade e maturidade para assumir este compromisso. Sobre ainda estar na profissão, diz que

Pretendo continuar trabalhando pelo menos até os 70 anos, enquanto eu tiver saúde eu quero trabalhar, eu quero, eu gosto, eu não sei ficar em casa parada, Deus me livre, eu adoro a sala de aula, adoro os alunos, não posso viver sem eles. Não é a questão do ensinar, a questão é do conviver com eles, é tão bom sabe?! Tá no meio dessas crianças, saber que eu tô fazendo uma diferença pra eles, assim, sabe? [...] Então, isso é muito bom, muito gratificante, estudar, estudar e chegar num momento que tu tem aquela criançada toda gostando de ti, pra mim é maravilhoso, eu não vou saber viver sem isso, eu acho.

Fábio relata que, antes de iniciar seu trabalho efetivo na docência, trabalhou em diversos outros empregos, na agricultura, em fumageiras, como leiteiro, entre outros, sendo que um deles foi na regência de classe no ensino fundamental. Após

fazer um curso de línguas, decidiu seguir adiante com seus estudos. Ele faz uma reflexão sobre a baixa remuneração recebida e de como se sente, de certa forma, frustrado com a profissão, embora afirme gostar daquilo que faz

Olha, eu não me arrependo de ter ido para a área da educação. Eu, às vezes, vejo assim, também é um pouco da ganância que tem na gente. Pedreiros são mais estruturados e têm mais condições financeiras que um professor. Então, o que um pedreiro estudou? Nada, né? Claro que ele tem um trabalho braçal que cansa, mas dar aula também cansa. E a gente também precisa dar uma aliviada e isso me frustra um pouco, às vezes. Mas assim, eu gosto daquilo que eu faço.

Além de termos que considerar a inserção do trabalho docente no contexto neoliberal, o que condiciona e gera toda uma desqualificação do mesmo, podemos dizer que, além disso, e conforme já discutimos no capítulo dois, diversas outras funções são atribuídas ao professor e o mesmo assume uma maior jornada de trabalho fora do ambiente da escola, o que contribui para a frustração que diz sentir Fábio.

[...] a preparação das aulas de hoje envolve, além do levantamento do conteúdo e da escolha de alguma dinâmica para a interação em sala, a pesquisa na internet e a atenção aos fatos e notícias, publicados nos jornais e revistas, que possam ser utilizados para a contextualização em sala ou trabalhando como um novo conteúdo. As aulas em si estão mais complexas pela diversidade maior dos alunos, resultado das políticas de inclusão social e de expansão do ensino (BOING, 2008, p. 107-108).

Já Vanessa, relata que a profissão docente foi sua única oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, quando já havia iniciado no magistério. Conta ainda que estar na área da educação foi também uma escolha, influenciada pelo fato de ter professoras na família. Para ela, estar trabalhando hoje significa uma “missão” para mudar o mundo “crítico”, pois, acredita que é preciso aprender desde pequeno a fazer a diferença para um mundo melhor.

Marcos relata que antes de tornar-se professor teve outros trabalhos, alguns informais, e dentre eles atuou como educador popular. É relevante mencionarmos que o mesmo havia pedido exoneração do estado recentemente e que, naquele momento, segundo afirma, pretendia continuar lutando contra toda e qualquer forma de injustiça social por meio da educação popular, já que acontecimentos recentes o fizeram desistir de atuar em sala de aula. Segundo ele, “têm uns alunos que mandam e-mail, [dizendo] por favor volta, pelo amor de Deus, isso aqui tá horrível.

Mas eu expliquei: olha, não tem mais como [...]”

Uma de suas justificativas para sua saída é a vivência em uma sociedade de “ultracrepidários”, que ele define como “[...] pessoa que fala e dá opiniões sem saber. Não tem conhecimento. Então nós estamos cheios de filósofos, educadores, historiadores nas redes sociais. Tá cheio, tá cheio de desinformação bizarra, desagregada, sem fundamentação.”

Ainda sobre sua saída, diz que

[...] o ser humano tá tão complicado. Eu tô assim, eu não consigo [atuar na educação], 14 anos, chegou num ponto, retiro [me demito]. Pra você ter uma ideia, Luzia, eu não tenho mais com quem conversar. Eu não estou dizendo que eu sou o cara. Eu não sei nada, não sou nada, não quero ser nada, entendeu? Mas eu não consigo mais escutar as pessoas assim.

É inegável que a evasão docente está intimamente ligada às condições de trabalho, o que faz com que professores como Marcos se sintam desesperançados. Além dos baixos salários, há também insatisfação no trabalho e desprestígio profissional, assim apontados por Marcos. Ao pensarmos nas condições de trabalho docente, precisamos considerar que as mesmas são resultado de uma organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista.

Para Oliveira e Assunção (2019, p. 3) “[...] os trabalhadores buscam sentido nas atividades que realizam. O sentido tem a ver com a utilidade social de seus investimentos laborais e com a garantia de ocasiões para aprender e se desenvolver no trabalho.”

Assim, podemos dizer que a opção de Marcos em desistir da docência reflete um sentimento de perda de sentido do seu trabalho, de insatisfação. Sobre isso, Pereira (2007, p. 90) afirma que “[...] quando as condições de trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero dador de aulas”, sendo esta uma atribuição não aceita por Marcos.

## **4.2 As experiências de Democracia na família e na sociedade**

Neste subcapítulo iremos descrever e analisar as práticas de democracia

experenciadas pelos entrevistados na família e na sociedade, especialmente na família, já que, parte da experiência de vida dos sujeitos se deu no período da ditadura militar, um período de autoritarismo e, portanto, de ausência de democracia. Assim, nos interessamos em conhecer suas percepções sobre esse período.

Quando os professores foram indagados sobre como percebem as relações familiares no que diz respeito às suas famílias de origem, se viviam em espaços considerados muito hierarquizados pela família ou parte dela, a maioria afirma que os espaços de democracia foram bastante limitados. Luiz, por exemplo, afirma que os espaços de diálogo foram os possíveis, “respeitando” as limitações da época. Quando fala em “respeitando as limitações da época”, entendemos que estava se referindo às restrições impostas pela própria ditadura e que refletia nas ações da família e, também, pela cultura na qual os pais têm total autoridade para resolver questões que envolvem toda a família, principalmente os filhos, que, muitas vezes, são considerados imaturos para decidir e dependentes dos pais, por isso, submissos.

Relações de autoritarismo, e não de autoridade, são permeadas pela escassez de liberdade e, conforme Freire (1997, p. 38),

[...] não importa se dos pais e mães, se das professoras ou professores. Autoritarismo frente ao qual podemos esperar nos filhos e alunos ora posições rebeldes refratárias a quaisquer limites, disciplina e autoridade, mas também apatia, obediência exagerada.

Freire (1997) afirma ainda que mesmo que sendo possíveis vários tipos de reações frente ao autoritarismo, não podemos meramente deixarmos de nos esforçar em tornarmos o mundo mais democrático, em nome do respeito dos seres em formação. Respeitando as liberdades, estamos por colocar a democracia em ação, já que são possibilitados momentos de criação e reação. Não podemos, por outro lado, e conforme já citado, confundir o uso correto da autoridade com o autoritarismo, que pode gerar uma obediência cega. Ghiggi (2010, p. 54) enfatiza que Freire defende a “[...] importância da autoridade no campo do conhecimento, da moral e da ética, da tarefa docente inseparavelmente pedagogia e política.”

Enquanto seres humanos e não somente como professores, devemos

procurar alternativas que façam com que nossos iguais possam entender o mundo, as desigualdades existentes e procurar meios que busquem transformá-lo, transformando o contexto da opressão. No entanto, tal ação não pode ser identificada como fácil de ser colocada em prática, principalmente para aqueles que são manipulados e não conscientes de suas condições de oprimidos, o que acaba por gerar-lhes o sentimento de necessidade de mando e subordinação, e que faz com que acabem reprisando ações as quais se colocam como opressores.

Vanessa afirma que em sua família tudo era muito imposto. Os pais estabeleciam as regras e os filhos deveriam obedecê-las sem questioná-las. Cita o fato de alguém (ela ou irmãos) “rodar” de ano, que impossibilitava seguir estudando, segundo decisão dos pais. Neste caso, percebemos que não eram possíveis momentos em que os pais buscassem conversar com os filhos.

Fábio relata que

Havia sim [democracia], e há hoje também [com a família que construiu]. A gente sempre conversava, eram colocadas as coisas, a gente participava. Eu me lembro [que] quando eu fui fazer... na verdade, no ensino fundamental, tinha só até a quarta série [no interior]. Aí tu tinha que se deslocar para a cidade pra fazer da quinta até a oitava série. Daí um ano eu não estudei e no ano seguinte eu fui morar com duas tias na cidade. Isso tudo foi conversado, foi planejado, eles queriam que eu estudasse para ter uma vida melhor.

Beatriz também relata sua experiência:

Eu não tive espaço pra decidir nem com quem eu ia namorar. [...] Não havia muita conversa, né?! Meus pais já estão com quase 80 anos. Então é uma idade em que o passado... anos 60/70, que era a época da ditadura, inclusive, muita coisa não podia ser falada. Política, nunca fiquei sabendo nada sobre política, por que o meu pai [não deixava falar], Deus o livre, por que se eu falasse alguma coisa dentro de casa eu podia ser morta, podia ser presa. Meu pai morria de medo da política. Nós não podia falar, muita coisa era proibida na época por causa da ditadura. [...] Era uma educação muito repressora.

Beatriz, ao contrário de Fábio, demonstra clareza ao afirmar que a educação era repressora e faz ainda uma ligação entre democracia e autonomia,

Depois que eu me separei, na verdade, daí sim eu tive autonomia total, e eu acho que era isso que eu procurava, por isso que eu casei. Tanto pelos meus pais, quanto pelos meus irmãos mais velhos, quanto pelo meu marido [eu era represada]. Eu era uma cobaiazinha. Depois que eu me separei que eu comecei a despertar. A ter a minha adolescência perfeita, os meus momentos. Era minha vontade de ser uma pessoa “sozinha”. Eu



tinha uma coisa dentro de mim que a minha família me atrapalhava, e era eles que me atrapalhavam nos meus desejos.

Podemos perceber através de sua fala o quanto as relações estabelecidas na família de origem e posteriormente na família construída depois do casamento foram permeadas por relações de autoritarismo e machismo, já que menciona o pai, os irmãos e o marido. O machismo pode ser definido como “[...] um sistema de representações simbólicas, que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher.” (DRUMONT, 1980, p. 81).

Essas relações de poder se dão através de mecanismos de controle e subjugação da mulher, onde a figura feminina é desqualificada. No período retratado por Beatriz, além do fato da mulher que se envolvia com questões políticas ser considerada como opositora ao regime militar, era percebida como subversiva aos valores da época, pois mulheres não tinham a mesma aceitação que os homens no espaço político.

De acordo com Colling (2006, p. 7), no período da ditadura o pensamento dos homens sobre as mulheres era de que “gostariam que elas permanecessem nos papéis sociais destinados à mulher – o casamento, único passaporte para a felicidade feminina”. Neste sentido, a luta por uma sociedade democrática configura-se como uma luta ainda mais difícil para as mulheres, pois são submetidas a uma liderança sempre masculina, onde seus interesses são, por muitas vezes, deixados de lado em nome da dominação dos homens.

A mesma professora consegue refletir sobre essas experiências e demonstra clareza ao afirmar que os pais também podem ser considerados como vítimas de um sistema, já que o reproduziam sem ao menos questioná-lo: “Mas, eu fico pensando: eu não posso culpar os meus pais disso, por que naquela época todos os pais eram assim. Não adianta querer culpar o que aconteceu no passado. As coisas mudam”.

Quando afirma que “todos os pais eram assim”, está por reconhecer o quanto as pessoas se adaptam a um sistema e reproduzem suas regras, na maioria das vezes desconhecendo o que há por trás delas, ou agem assim simplesmente pelo fato de terem receio de se rebelarem, temendo as consequências.

O regime militar dos anos de 1964 a 1985 representou uma violação aos direitos humanos, onde o Estado, segundo Abrão (2013, p. 7), tomou “[...] ato contrário ao seu dever de proteção, promoveu ausência de liberdade de expressão, impôs sigilo, estabeleceu censura e sedimentou a cultura do medo e do esquecimento.”

Neste sentido, para alguns, a ditadura representava a garantia de que tudo estava sob controle e segurança e que apenas caberia adequar-se às normativas estabelecidas. Já para outros, era a negação de seus direitos e motivo de luta e resistência.

Com relação às relações democráticas na família construídas depois de adultos, todos os entrevistados afirmam que há democracia e o relato de Marcos é bastante válido neste sentido. Para ele, a família é definida como uma “tribo”, construída por ele e os filhos: “diálogo, debate e provocação, assim como era com meus alunos, eu também [sou] com eles. Eu sempre debati com eles [...]”. Conta ainda que nunca forçou seus filhos a pensarem da mesma forma que ele, e que a própria dinâmica de organização familiar possibilitava isso

[...] como eu morava num chalé, era simples. Então a gente almoçava aqui, fazia comida, tirava os pratos. Aí eu tinha os livros, colocava na mesa. A minha mesa de comer era meu escritório. Aí os piá ficavam do lado, iam lá, pegavam aqui [e perguntavam]: “-Pai, o que é isso aqui?” Era o Che Guevara, né?! Já dei o Che pra ele. Foi assim. Daí eu ia pegar uma meia na gaveta, puxava lá, metade era livro. Abria o guarda roupa, livro. Só não tinha livro dentro da geladeira.

Neste relato, percebemos o quanto nossas ações e modos de agir influenciam na construção de formas de pensar daqueles que convivem conosco. No caso, o que visualizamos é o estabelecimento de relações de autoridade e liderança. Freire (1979, p. 44) diz que os ‘líderes’ devem utilizar-se do diálogo como forma de libertação: “o método correto é o diálogo. A convicção dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é um presente dos líderes revolucionários, mas o resultado de sua própria conscientização.”

Com relação à democracia na sociedade como um todo, os entrevistados demonstram compreender a necessidade de uma ampla democracia que, segundo eles, não é posta em prática.

Segundo Chauí (2008), vivenciamos uma democracia liberal, uma ordem civil organizada em partidos políticos, eleições dos diferentes poderes e dos direitos civis de igualdade e liberdade. Assim como trazem os relatos dos entrevistados, a autora diz que a democracia deve ser uma forma social baseada na criação e conservação de direitos, que considere o conflito como necessário e afirme que a soberania pertence ao povo.

Mesmo após mais de trinta anos do fim da ditadura militar, ainda vivemos em uma sociedade hierarquizada, onde os direitos se dissolvem entre carências das classes oprimidas e os privilégios da classe opressora. Há a necessidade de criação de direitos que atendam a todos, indo na direção inversa a uma das premissas do neoliberalismo que é a negação do estado como um poder público.

Fábio vai ao encontro da afirmação de Chauí ao afirmar que

Acho que falta democracia, tá só no papel. Um país onde tem tanta roubalheira, parece que é tão egoísta, vive tanto o eu separado [o individualismo], vendo seu mundo, os outros que se danem. Uma cultura de não querer bem o outro, de não querer ajudar. Isso também desgasta a democracia de um país, destrói na verdade. Eu vejo assim, o nosso país com tantas riquezas e nós não podemos usufruir delas, estamos sendo roubados de tudo, né?! Desde o conhecimento, a educação, a saúde, até de noite a gente não pode mais sair.

Beatriz nos reafirma a ideia da democracia como uma experiência ampla e necessária:

Nosso governo não respeita os direitos dos cidadãos. [...] Muitos direitos que a gente não tem por que o país é muito mal governado. O direito à saúde, nós não temos. [...] Então, é um governo democrático que pensa no povo? Não, não é. Eu acho que se o governo não é democrático, o país não é democrático.

Luiz entende que a democracia existe “de certa forma”, já que, para ele, há um capitalismo selvagem e temos uma democracia precária, pois há o uso abusivo do poder e que nem todos os direitos são atendidos. Além disso, acredita que a violência, o desrespeito para com o país e a dívida do mesmo também são resultados de uma democracia precária.

Marcos nos relata seu esforço em tentar desconstruir uma ideia de democracia representativa e a tentativa de mostrar formas de democracia diretas:

Eu vou dizer uma coisa pra ti, em filosofia eu trabalho o conceito de democracia grego, depois eu destruo esse conceito. Eu pergunto assim: -

Governo do povo, poder do povo [...] Hoje existe o governo do povo? Poder do povo? Sim ou não? Mas não dizem pra ti que tu vive numa democracia, ou Estado de direito e democrático? Que tu tem o direito universal, a partir do sufrágio universal, de votar em quem você quiser? Você é livre pra votar, pra eleger. Afinal de contas, que Brasil você quer para o futuro? Eu não posso mais ver isso na televisão. Tu não tem noção do que tá por trás disso aí. Então, democracia pra mim é a democracia direta.

Para ele, podem haver micropoderes de democracia direta. Um exemplo seria dentro da própria casa, em uma tribo indígena, em quilombos, onde todos permanecem unidos, se respeitando, agindo uns pelos outros.

Então o conceito de democracia, pra mim, é um conceito burguês, e democracia direta se usa justamente quando se tem um modo de produção totalmente rompido com a estrutura do capitalismo. Não há democracia na burguesia, não há democracia no capitalismo. Embora essa questão de representatividade é tudo falácia, né? Não tem.

Freire (2001, p. 14) afirma a não existência de um modelo de democracia que atenda aos anseios do povo, questionando: “que democracia é esta que encontra para a dor de milhões de famintos, de renegados, de proibidos de ler a palavra, e mal lendo seu mundo, razões climáticas ou de incompetência genética?”

Assim, nos colocamos frente à uma sociedade de abuso de poder, que utiliza a palavra democracia como um modelo de ordem civil, impossibilitadora da participação popular e negadora do direito de intervir na realidade de forma direta e autêntica.

### **4.3 As experiências de Democracia na educação básica, superior e pós universitária**

Neste subcapítulo buscamos descrever e analisar aquilo que foi vivenciado pelos professores na educação formal, no que se refere à democracia. Especificamente em relação à educação básica, a maioria dos entrevistados relata que os processos considerados democráticos eram bastante raros. Fábio, por exemplo, lembra que

Da primeira à quarta série, sei lá, eu não lembro, acho que a gente não tinha muito o que opinar. Era dada a aula e pronto, e o professor tinha uma varinha, batia na mão se dava algum problema. Depois, na escola \*, era bem, eu lembro [...], tinha coisas abertas sim, pra participar/conversar. E no colégio \* [outra escola que foi aluno] eu até participei de grupo de jovens [...]. Havia [grêmio estudantil]. Eles sempre vinham ver as nossas

necessidades. Isso eu me lembro. Eu não era muito não..., sabe como é aquela fase, das idades... a gente não se liga muito nas coisas, mas acho que a gente era bem representado sim. Eles lutavam pelas nossas necessidades, pelos nossos direitos.

Beatriz relata a não possibilidade de diálogo: “eu estudei na época da ditadura. Não havia espaço pra diálogo. O que professor dizia era e deu. Tu não podia nem duvidar do professor. Às vezes tu fazia uma pergunta e tu já era agredido pelo professor.”

Ainda bastante comum nos dias atuais, o professor autoritário, que controla seus alunos por meio de mecanismos de punição, tem seus atos ligados a uma proposição do ensino militar. Sobre isso, Adorno (1986, p. 39) diz que

A imagem da educação pela dureza, na qual muitos creem irrefletidamente, é basicamente errada. A concepção de que virilidade signifique o máximo de capacidade para suportar já se tornou há tempos um símbolo de um masoquismo - que como demonstra a psicologia - se funde com demasiada facilidade ao sadismo.

Ao controlarmos de forma autoritária, rompemos consideravelmente a capacidade de interação entre professor e alunos e, na maioria das vezes, entre os próprios alunos, já que o ensino acaba sendo apoiado numa educação tradicional. Dificulta-se a construção dos conhecimentos, autonomia e a construção de uma cultura democrática, desígnio que encontramos presente em muitos projetos políticos pedagógicos.

Luiz afirma que a rigidez presente nos espaços de sala de aula frequentados por ele não significava que não se estava em um espaço democrático. Havia rodas de conversa onde todos podiam compartilhar “sobre a vida”. Para ele, o que evidenciava que a escola do segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio eram espaços democráticos, era a possibilidade de elencar pontos positivos e negativos sobre determinados assuntos, podendo dar também sugestões que quase sempre eram atendidas. Durante seu ensino médio, participou de um grupo de futebol e de coral, e, segundo ele, nestes grupos havia diálogo no que se refere à organização das dinâmicas.

Vanessa conta que as escolas de 1º grau não possibilitavam espaços para o diálogo. Segundo dela, os professores “davam” as coisas e todos tinham que decorar, sentavam separados em filas e as aulas eram totalmente dirigidas. Não se

recorda de ter participado de Grêmio Estudantil, Conselho Escolar (CE) ou outro tipo de coletivo na escola neste período. Já na escola de Ensino Médio, todos tinham a “obrigação” de participar das aulas. Conforme relata, costumavam sentar-se em grupos ou de forma que favorecesse o diálogo.

Como já salientamos, o período das experiências dos professores no ensino fundamental foi justamente uma época de restrição das liberdades sociais e políticas, o que gerou um padrão de comportamentos e relações sociais que objetivavam o silenciamento e o reforço da ideologia política da ditadura.

No entanto, percebemos que, no período em que cursaram o ensino médio, ensaios de uma democracia já puderam ser percebidos, resultados de resistência e de toda uma luta pela libertação política do país.

Marcos reitera as dificuldades mesmo na fase imediata ao final da ditadura militar: “[...] a gente estava chamando os estudantes pra fazer uma mobilização, [isso em] 1986. Portanto, a ditadura recém tinha saído, em 1985. Não deixaram a gente fazer o trabalho lá e chamaram a polícia. E aí não tinha diálogo [...]” Ele traz a tona as dificuldades da transição para a democracia, que são resultado de cultura autoritária e de represálias instituídas na época da ditadura. Por outro lado, as sequelas deste período sombrio ainda se fazem presentes ainda hoje. Para Schwinn e Schmidt (2015, p. 48),

A memória é um elemento central da educação. A verdade sobre o passado autoritário deve ser objeto de reflexão permanente nas salas de aula, de modo a evitar que expedientes e métodos próprios das ditaduras sejam banalizados ou vistos como inerentes à vida política, inclusive à democracia.

Ao serem indagados sobre a experiência com a democracia no espaço universitário, todos conseguem relatar com maior clareza, provavelmente por ser de memória mais recente. Porém, a democracia, antes entendida e almejada em seu sentido amplo, segundo seus relatos, agora dá espaço a uma democracia quase sempre representativa.

Beatriz conta que nem todos os professores universitários demonstravam-se democráticos: “não com todos os professores [havia democracia], mas com a maioria. Eu lembro de um professor que até nos deixou meio traumatizados, logo

que eu entrei no [curso]. Até tive vontade de desistir, de tão carrasco que ele era.”

Ela ainda relata sua atuação enquanto aluna:

[...] Eu era a única que morava em Santa Cruz do Sul. Então, qualquer problema que tinha que resolver eu sabia onde ir. E depois, na formatura, eu sabia onde mandar fazer as coisas. E uma vez deu um problema de sala, por que a gente enfeitou toda a nossa sala, por que era o nosso último ano e a gente sempre estudou naquela sala. E aí, no último ano, eles nos tiraram daquela sala. Aí a gente recorreu e foi uma função. Mas a gente acabou conseguindo também, coisas que a gente teve que reivindicar. Foram as únicas. O resto era tudo bem democrático, a gente conversava com os professores, com a coordenação do curso também. Eu gostava bastante, nunca tive problema.

Beatriz não atuou em diretório acadêmico e não recorda de uma atuação mais próxima desta organização, embora afirme lembrar de sua existência, pois “[...] não havia motivo para movimentos na época. Não sei se agora tem. Na época tava todo mundo satisfeito. [...] A gente não tinha tempo.”

Já Luiz relata que, em sua formação universitária, pelo fato da Filosofia ser questionadora, os alunos eram muito questionados, podiam perguntar, tirar dúvidas e havia uma escuta dos mesmos. Porém, lembra que não existia Diretório Acadêmico. Destaca ainda que aprendeu a pensar, a questionar os fatos, pois, segundo ele, pensar a humanidade é algo inerente à Filosofia.

Vanessa julga o espaço universitário como possibilitador do exercício da democracia. Embora houvesse um currículo a ser cumprido no curso, que não era muito aberto, “em cima” dos conteúdos havia o debate e era exigida a participação dos alunos. Além disso, a “criticidade” com relação aos assuntos era avaliada. Diz que não teve acesso a nenhum movimento estudantil ou atividades do Diretório Acadêmico e não recorda como se dava o funcionamento desses meios de participação dos alunos.

Embora Marcos considere que na universidade havia espaço para o diálogo, ele também conviveu com momentos de ausência de democracia, conforme relata:

Olha, eu vou te dizer o seguinte... Tive alguns professores aí que era legal, abria pra conversa. Outros, normal. Na universidade forma arrogantes, se achavam. Eu mais judiei deles do que eles me colocaram algum problema. [Por exemplo] Num momento ele [o professor] tá [estava] explicando uma coisa lá que eu já dominava bem, sobre o velho [Marx], e aí, mexeu com o velho, mexeu comigo. Tu acredita que ele me chamou [e disse]: -Tu parece um fascista. Eu tô fazendo o que eu posso, eu me esforço, eu estudo muito pra isso. E eu: -Então tu vai estudar mais, por que tu não sabe o que tu ta

falando.

Fábio vai ao encontro dos demais colegas de profissão ao afirmar que na universidade “também tinha grêmio. Sei lá. Eu sei que às vezes a gente meio que se revoltava, ia lá pra coordenação reivindicar algumas coisas.” Quando perguntamos quais seriam estas coisas, relata casos de problemas de horários de algumas disciplinas. A respeito do diálogo entre representantes e alunos, afirma que sempre ocorreu, mas que, no entanto, não tinha muita proximidade com o Diretório Acadêmico.

O Diretório Acadêmico é uma entidade que representa alunos de um determinado curso. Já o Diretório Central de Estudantes representa todos os estudantes de uma instituição de ensino superior. O principal objetivo de ambos é interceder pelos interesses dos alunos, estabelecendo contato direto e permanente com os mesmos. Espera-se, portanto, que através de reuniões, debates e discussões, sejam definidas as pautas e encaminhamentos, democraticamente, objetivando sempre a defesa dos interesses dos alunos.

Para Fraga (1996, p. 72),

Compreendemos por movimento estudantil o movimento social surgido a partir das ações coletivas, organizadas pelos estudantes, baseadas na solidariedade, construídas na identidade da condição de estudante, desenvolvendo conflito entre atores opostos, rompendo os limites de um dado sistema em que ocorre a ação.

Entendemos que a falta de participação dos entrevistados nestes movimentos seja, em parte, em decorrência do período de transição de uma ditadura militar para a redemocratização do país. Porém, ainda hoje, passados mais de 30 anos do fim da ditadura, ainda há dificuldades de implementação de entidades que representem os interesses sociais, como é o caso dos diretórios acadêmicos. É preciso construirmos uma cultura democrática, que garanta não somente a participação, mas a emancipação das pessoas, de modo que não busquem, através dos mecanismos de poder, se sobrepor aos seus iguais, legitimando-os, explorando-os e os tornando seres que apenas seguem as regras de um sistema que exclui, que não representa a luta pelo bem estar de todos.

Quando indagados sobre o que aprenderam sobre democracia no ensino



superior e pós superior, se tiveram disciplinas que discutiam a respeito da democracia, de como ela pode ser posta em prática na sala de aula e por quê, Beatriz, Fábio e Vanessa afirmam que viram “alguma coisa”, mas não lembram exatamente nem autores, nem disciplinas, demonstrando o quanto o estudo da democracia, assunto de tamanha importância, é renegado no espaço universitário. Beatriz diz que “Bah, democracia, eu acho que a gente chegou a fazer algum trabalho na área de sociologia. A minha área era Letras, né? Então eu acho que só na parte da sociologia que a gente ouviu falar alguma coisa. E só, também.”

Já Luiz e Marcos relatam a vivência da democracia como possibilitadora de uma aprendizagem da mesma. Para eles, muito mais importante do que discutir sobre a democracia em sala de aula, o que ela é e para que serve, é o fato de terem vivido experiências de democracia. Como já citado, Luiz diz ter aprendido a pensar, a questionar fatos. Marcos lembra com carinho das reuniões que tinha com colegas, nos “corredores” da universidade, dentro do próprio Diretório Acadêmico e de como estas foram importantes, tão mais que dentro da própria sala de aula.

Para Freire (1967, p.81), os regimes democráticos são construídos dentro de algumas condições

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe.

Assim como aparece nos relatos de Marcos e Luiz, uma reforma democrática não é feita somente com o consentimento dos envolvidos, mas, sim, com seu próprio envolvimento. Para além da necessidade de um estudo sobre a democracia, é preciso que os espaços educacionais sejam democráticos. No caso da universidade, essa questão adquire importância, pois ali são formados os professores e eles, em sua grande maioria, não tiveram experiências democráticas nas escolas de educação básica.

Entendemos que é necessário investir na formação desses professores de modo que aprendam a lutar por uma sociedade democrática e justa, que aprendam a ouvir seus alunos, a percebê-los como seres em construção que necessitam de

uma educação proporcione experiências de democracia.

#### **4.4 As experiências de Democracia na prática profissional**

Neste subcapítulo, primeiramente procuramos analisar as experiências de democracia dos entrevistados nas atividades profissionais não docentes. Em seguida, descrevemos e analisamos suas experiências enquanto docentes, abordando as relações sociais na escola.

##### **4.4.1 Atividades profissionais não docentes**

No que se refere às suas experiências com a democracia em outras atividades profissionais, todos os entrevistados percebem a existência de espaços de hierarquia em suas histórias de vida. Há que se considerar que, se não todas, grande parte dessas experiências profissionais ocorreram durante o período da ditadura militar ou logo após seu término.

Fábio relata que em todos os trabalhos que teve antes de atuar efetivamente na docência, principalmente o trabalho como safrista e em casa com os pais, em uma propriedade rural, não foram possibilitados espaços de diálogo aberto, sendo sempre presente rígidas relações de obediência dele para com seus superiores. Além disso, nos conta com precisão que sua saída de um negócio que tinha com um grupo de amigos se deu justamente pelo fato de não ser possível dar opiniões e negociar.

O relato de Fábio nos faz refletir a respeito das dificuldades em se efetivar espaços democráticos nos grupos e organização sociais, mesmo que todos os membros ocupem posições igualmente importantes.

Entendemos que a decisão de saída de Fábio e, posteriormente, de outros colegas, surgem como movimento de resistência a ações que desconsideram os interesses dos demais membros do grupo. Pozenato (1995, p. 38) afirma que “[...] o poder só existe se ele é reconhecido, ou seja, autorizado, não importa qual o tipo de discurso que venha a encobrir este fato”. Porém, para Bordieu (1989), o poder é

mais reconhecido e aceito onde ele é menos visto e é justamente onde ele não é visto onde mais necessita ser descoberto.

No caso de seu trabalho como safrista, Fábio afirma que não houveram reivindicações de sua condição, pois entende que neste espaço “não há o que se possa mudar”, já que a dinâmica de uma empresa é pautada no controle dos trabalhadores com objetivos da exploração da sua força de trabalho. Paro (2001, p. 61) afirma que

A necessidade da gerência, enquanto controle do trabalhador, se deve ao fato de ser o processo de produção capitalista, ao mesmo tempo, inevitavelmente, processo de valorização do capital e processo de exploração da força de trabalho.

Luiz afirma que em seus trabalhos fora da docência, também na agricultura e em uma fumageira, não havia espaço para diálogo e participação nas decisões, ficando sua participação restrita apenas a obedecer ordens. Luiz e Fábio tiveram experiências bastante parecidas e podemos acrescentar ainda, que outro fator que contribuiu para que nenhum deles questionasse as ordens impostas na família e, principalmente na empresa, foi o fato de, como citado por eles, essas atividades garantirem suas condições de sobrevivência.

Freire (1987) refere tanto os oprimidos quanto os opressores (as empresas em que trabalhavam) como classes antagônicas, e lembra a necessidade da consciência de classe como ponto inicial para uma real libertação. A necessidade de receber um salário ao final do mês faz com que os oprimidos sejam manipulados e conformados à realidade que se apresenta.

Entendemos que ações dialógicas devem ser experienciadas desde a educação básica, possibilitando-se a oportunidade de uma leitura crítica do mundo. Para Paludo (2010, p. 254), “[...] não há manipulação quando, por meio do diálogo, educadores e educandos, liderança e oprimidos, juntos, realizam um esforço verdadeiro na direção do desvelamento da realidade, o que requer a leitura crítica do mundo, para qual é fundamental a vivência da práxis”.

Diferente dos colegas de profissão, antes de se tornar professora Beatriz tinha um pequeno negócio e, com o passar dos anos, acabou contratando uma funcionária. Nos relata a necessidade da existência de uma maior hierarquia de sua

parte, dentro do espaço de trabalho, pois, em seu entendimento, era ela que disponha de um maior conhecimento, o que justificava a autoridade:

Não era tão democrático, por que ela [a empregada] não tinha experiência nenhuma e eu tinha que ensinar ela. Eu dividia o trabalho, o que era mais fácil sempre pra ela e o que era mais complicado sempre era pra mim. Era uma divisão de tarefas por causa da incerteza que ela tinha em relação ao trabalho. Ela não sabia fazer. [...] Não tinha democracia, era eu quem mandava. Não era uma relação assim... eu vou mandar em ti e pronto, não era uma coisa de chefia. Eu tinha conhecimento, eu sabia como fazer e ela não. Eu precisava ajudar ela, não era nem por querer mandar nela. Precisava ser assim.

Quando indagamos se era possível que a empregada partipasse das decisões, Beatriz afirma que não havia situações possíveis, pois se tratava meramente de um trabalho técnico e a mesma fazia apenas uma parte dele, o mais fácil, pois, era dividido entre ambas.

Marcos nos relata sua experiência como bancário, onde conviveu com relações de trabalho bastante hierárquicas:

No banco, [é] assim... Na verdade, banco, tá louco, é uma escravidão. Banco você tá lidando com juro, tem que meter produto, tem que vender, questão de banco é puro mercado. É uma profissão produtiva, que deixa o bancário extremamente estressado, com metas atingíveis e tem bancário que até fim de semana liga pros pais ou parentes pra vender título de capitalização, por que o banco exige que tem que vender. Então, banco é totalmente desumano. A minha libertação foi quando eu fui pro sindicato, defender os bancários e não trabalhando pro banqueiro.

Marcos contou-nos ainda a respeito de sua experiência no sindicato dos bancários, onde atuou como secretário de formação.

Nós temos uma das melhores convenções coletivas do país. Questão de gênero, amamentação. Mulher, quando tem filho, o bancário pode ficar com ela [cônjuge]. Por que é uma categoria que faz greve e luta. [Tem] Auxílio creche e babá, auxílio alimentação. Questão de assédio moral e sexual, tudo é combatido. Nós temos comissão de cada banco privado e público, sobre assédio moral e sexual. Gerente tem que se cuidar, qualquer errinho ali, tão ferrado. Nós temos as companheiras bancárias feministas que fazem parte do sindicato, que tão nessa luta. Nossa convenção é uma beleza, tu não tem ideia. A gente tem a gratificação semestral.

O relato do professor esclarece o quanto as formas de resistência e os modos de organização do grupo em questão, de não aceitação da dominação, de não acomodação, foram e são importantes na escrita de uma história que leve em conta os interesses dos trabalhadores.

Para Freire (2000, p. 123),

Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário, precisamente, por causa deste reconhecimento, lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com o qual não há que fazer, a realidade é assim mesma.

O que chama a atenção no relato de Marcos é sua certeza de que maior autoritarismo foi percebido no ambiente escolar:

E depois, o que mais me torturou, onde que não tem espaço democrático e sim hierarquizado, reacionário, é a escola. A escola é uma jaula, jaula. A educação tem que ser uma coisa prazerosa e pra ter prazer você tem que saber gastar tempo. E eu vou te dizer uma coisa... Quase 14 anos, eu nunca tive algo próximo da colaboração de ensino. Eu não conseguia ter dialogo com ninguém nesse sentido.

As duas experiências antagônicas que nos traz Marcos, em sua atuação no sindicato e, nas escolas de educação básica que atuou, nos mostram justamente a necessidade da mudança da função social da escola, que, embora já venha sendo pensada há mais tempo, ainda encontra dificuldades para colocar em prática um projeto de educação que vise incluir e não simplesmente legitimar.

#### **4.4.2 A prática docente**

Iniciando a abordagem da democracia na experiência docente, começamos perguntando aos professores como foram recebidos pelas escolas onde começaram a trabalhar. Luiz relata que houve um bom acolhimento por parte da primeira escola em que atuou, “até pelo fato de ter sido convidado”. Dentro dos limites impostos pela Secretaria de Educação, diz ter tido espaço para planejar suas aulas e colocar suas ideias em prática.

Beatriz e Fábio também julgam terem sido bem acolhidos. Beatriz afirma que não teve dificuldades de estabelecer diálogo com colegas de profissão e alunos, já que, segundo ela, uma de suas qualidades é a capacidade de interagir com as pessoas. Já Vanessa, embora relate ter sido bem acolhida em todas as escolas, afirma que ao ingressar na docência havia cobrança por parte da Secretaria de Educação, onde era avaliado se as escolas estavam cumprindo a legislação e se a aprendizagem estava sendo efetivada. Neste sentido, para ela, não havia total

liberdade no que se referia ao planejamento.

Marcos relata que, embora não tenha sido mal recebido nas escolas, um diálogo mais aberto ocorria quase que exclusivamente apenas entre as quatro paredes da sala de aula, já que não conseguia estabelecer interlocução e amizade com os colegas de profissão, incluindo a equipe diretiva:

É que assim... As minhas ideias eles já conheciam. [Eu] tinha a ideia crítica, anticapitalista. [...] É claro, eu não tinha muita vontade de conversar com os professores, eu não ficava ali [na sala dos professores]. Por que ali, você sabe, falam de tudo, menos educação. Então não tem por que ficar ali. Agora, na sala de aula, não. Fechava a porta ali e madeira [dava seguimento ao trabalho].

A seguir, indagamos os professores a respeito de como percebem a democracia na escola na relação entre equipe diretiva e professores, se há abertura para a participação na decisão de assuntos que dizem respeito à organização e gestão da escola e se há um projeto educativo coletivo.

Beatriz relata que teve experiência como diretora em duas escolas públicas e avalia ser importante a prestação de contas daquilo que se faz pelos professores:

Eu acho que o diretor... Eu já fui diretora e sei como é que é, o diretor, ele tem uma responsabilidade muito grande pela escola. Qualquer coisa que acontece, é o diretor que é chamado. Eu sei dessa responsabilidade. Qualquer coisa que eu vou fazer de diferente, que não seja aqui dentro da sala de aula... Por que da porta pra cá, quem manda sou eu, sempre digo. Os alunos estão aqui dentro e eu sou responsável por eles. A direção não tem nada a ver com isso. Da porta pra fora, daí é a direção. Então, tudo que eu quiser fazer, eu comunico antes. Mas eu não noto que elas me exigem isso. Claro que em reunião pedagógica a gente sempre discute sobre como vai ser feito. Para isso existem as reuniões: pra direção e professores definirem como vai ser feito durante o ano.

Mesmo sendo responsáveis por responder pelo que acontece na instituição, o diretor e seu vice representam apenas parte da equipe responsável pelo trabalho na escola e devem sempre ter um diálogo cooperativo com os demais membros da comunidade escolar. O ideal seria que também o trabalho dentro de sala de aula fosse compreendido como uma responsabilidade de todos, já que a escola possui uma proposta de ensino que deve ser realizada e assumida não somente pelos professores.

Como nos afirmou Marcos em relato anterior, o momento em que conseguia

ampliar as possibilidades de ensino dos alunos dentro da sala de aula era justamente o período em que estava sozinho com os mesmos, já que, segundo ele, suas ideias a respeito do papel da escola divergiam da proposta concreta da mesma, daquilo que era defendido pela direção da escola. Beatriz vai ao encontro de Marcos, ao afirmar que “os alunos estão aqui dentro e eu sou responsável por isso. A direção não tem nada a ver com isso. Da porta pra fora, daí é a direção.”

Percebemos que, embora tenhamos defendido uma educação democrática e um projeto de educação assumido pela escola, nem sempre há possibilidade da realização de um trabalho conjunto entre direção e professores. No caso de Marcos, não havia, segundo ele, consonância entre o que propunham os documentos legais e o que era posto em prática dentro da escola, razão pela qual optou por realizar um trabalho diferente daquele que era feito pelos demais professores e equipe diretiva, reafirmando sua escolha por uma educação transformadora.

Já a fala de Beatriz, embora não afirme que suas ideias diverjam daquilo que propõe a escola e do que é posto em prática pela direção e pelos colegas, apresenta uma ideia alinhada com a fragmentação do processo pedagógico, na medida em que entende que dentro da sala de aula os alunos são exclusivamente responsáveis dela e, fora dali, responsabilidade exclusiva da direção.

Percebemos o quanto está enraizada na comunidade escolar essa ideia de diretor como alguém que deve estar no controle de tudo aquilo que acontece, o que vai de encontro às relações de solidariedade e cooperação. Paro (2002, p. 100) afirma que

Na estrutura formal de nossa escola pública está quase totalmente ausente a previsão de relações humanas horizontais, de solidariedade e cooperação entre as pessoas, observando-se, em vez disso, a ocorrência de uma ordenação em que prevalecem relações de mando e submissão. O mais alto posto desta hierarquia é ocupado pelo diretor, verdadeiro chefe da unidade escolar e responsável último por tudo o que acontece aí dentro. Esta condição lhe dá uma imensa autoridade diante das demais pessoas que interagem no interior da escola, mas, quase nenhum poder de fato, já que a autoridade que ele exerce é concedida pelo Estado, a quem deve prestar conta das atividades pelas quais é responsável.

Fábio traz diversas experiências, vivenciadas na mesma escola e em escolas diferentes:

Bom, isso vai ficar entre a gente né?! Na época, a equipe diretiva

planejava, decidia e era praticamente comunicado. Muito pouca coisa era perguntando, se a gente concordava ou não. Na [atual] gestão já é um pouco diferente. A gente senta, conversa: - A gente vai fazer, não vai fazer? Tá bom assim, pode ser melhor? E lá [na outra escola] é diferente de novo. Lá é hierarquia. Eles decidem e a gente acata.

Importante considerarmos a pergunta feita por Fábio: “vai ficar entre a gente, né?”. Ao expor essa preocupação, cremos que ele teme por consequências que o possam prejudicar, mesmo que, em uma democracia, colocar-se em oposição signifique poder expressar o que se pensa. Para Freire (1967, p. 16), “[...] a democracia, como a liberdade, é um dos temas históricos em debate e sua efetivação vai depender das opções concretas que os homens realizam.” Assim, optar pela luta pela democracia é uma escolha, somente possível através da conscientização. Sem nos darmos conta da condição de hierarquia e exploração existentes na sociedade é difícil que lutemos por um mundo melhor.

Para Libâneo (2004, p. 217), a equipe diretiva deve ter

Uma característica genuinamente interativa, ou seja, seu trabalho está a serviço das pessoas e da organização, requerendo delas uma formação específica para buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar e prestar apoio logístico aos professores na sala de aula.

Luiz, embora já tendo atuado como diretor de duas escolas, também acredita que uma democracia plena não existe na escola. Pensa ele que, “em parte”, a escola é um espaço democrático, já que, em certos casos, há negligência e conformismos. Cita como negligência o exemplo de uma questão lançada em pauta ser apenas comunicada pelos membros da direção, sem escutar ou considerar as opiniões de todo o grupo. Já quanto ao conformismo, se refere ao fato de não se lutar por idéias “boas”, pois assim se terá menos trabalho, menos atritos, ou seja, ocupa-se uma posição de zona de conforto, sem grandes mudanças.

Estruturas democratizantes somente serão construídas se, em algum momento, optarmos pela mudança, fazendo com que se possa experimentar a democracia na escola. E somente é possível optarmos pela mudança quando temos consciência do quanto a educação pode ser transformadora. Assim, não se criam estruturas democráticas de uma hora para outra, mas sim num processo contínuo e que necessita do engajamento das pessoas.



Weych (2010, p. 276) afirma que, para Freire,

[...] o conceito de mudança é entendido como “transição, rompimento com o equilíbrio”, como “processo constituinte da estrutura social dinâmica” e que “não se dá instantaneamente”, mas de forma gradual e lenta na perspectiva cultural. Apresenta-se ainda como “contra-ponto” da estabilidade e ferramenta para “intervir na estrutura social”, na medida em que demanda “ação e reflexão para alterar a estrutura social, característica da transformação. A transformação é entendida como “um ato de criação dos homens” que busca resgatar a visão de totalidade a partir da ação sobre as partes. Transformar “é ser sujeito de sua ação, destino do homem”.

Quando perguntamos à Vanessa sobre como avalia as estruturas de gestão das escolas que atuou, se elas possibilitavam o acesso às decisões, ela relata que nas duas primeiras escolas sim, pois somente lecionavam duas professoras, ela e outra, o que permitia, segundo ela, a união das mesmas em busca da concretização dos objetivos. Na outra escola, a que trabalha no momento, porém, a criação de espaços democráticos depende da equipe diretiva que está no cargo e do assunto a ser tratado. Afirma que algumas direções foram mais autoritárias, especialmente as mais antigas. Ela acredita que, atualmente, a escola está no caminho da democracia, mas que isso “não é tão simples assim”, em decorrência do grupo de professores ser grande e com opiniões diversificadas.

Os caminhos possíveis para uma atuação mais democrática, segundo Vanessa, seriam um maior número de reuniões para se debater assuntos importantes sobre a vida escolar e também um maior conhecimento, por parte dos professores e equipe diretiva, do que realmente seria um espaço democrático e as formas de concretizá-lo, pois “muitos colegas nem sabem do que se trata”.

O diálogo, necessário no grupo em que Vanessa faz parte, como temos dito, é questão essencial para a democracia. Para Zitkoski (2010, p. 117),

O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o comprometimento entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca.

Também para Marcos a gestão democrática na escola depende muito de

quem assume a direção: “na gestão da [nome da diretora] não tem democracia nenhuma com os estudantes. Com o [ex diretor], não. Sempre foi um diretor bem tranquilo. É um diretor que era de luta. Ele faz greve enquanto diretor também.”

Percebemos que ao concordarem que existe a predominância de um modelo de gestão que coloca a direção da escola numa rígida relação hierárquica, onde os professores são apenas informados das decisões e não há um projeto coletivo, há duas posições que são adotadas pelos professores. Uma, de resistência, que é posta em prática com aulas que buscam reafirmar o quanto é importante colocar-se em oposição a modelos que legitimam e representam estruturas de poder, e a outra, uma situação de adequação ao sistema.

Marcos conta que, em meio a espaços onde não pode contar com o grupo de colegas para “fazer a diferença” na formação de seus alunos, procurou sempre criar “microespaços” de democracia dentro da sala de aula:

Esses micros [espaços de democracia] né?! [São os possíveis de serem efetivados] Como te falei, a escola como um todo não é [democrática]. A gente pode propor assim, pequenos micro movimentos, que tu pode fazer essa resistência. Tipo a ocupação, foi democrática. Mas não, a escola não é democrática. [...] Eu venho fazendo isso a vida inteira, criando a resistência dentro [da sala de aula], [...] fui um professor da célula de resistência da consciência de classe. Mesmo sabendo disso aí, que não é um espaço democrático, eu fazia a contrademocracia burguesa, usando um espaço, mesmo que vigiado, que forma de qualquer normas, tu é punido. É isso... [a possibilidade]. Criar um espaço democrático com os alunos especificamente nessas aula aí, com eles. Provocando eles a pensar de forma a refletir, estou propondo a eles uma autonomia de crítica. Isso é democrático. Isso é direto. O que vocês querem decidir? (Eu dizia) Dava até o cardápio: O que vocês querem hoje? Sociologia ou filosofia? Ou então vinha com um tema bem diferente lá: -Pessoal, vocês permitem discutir sobre esse tema? [Eles respondiam] -Ah, isso aí professor, queremos. [Pensava] -Oh, eles querem! Isso é democracia, são espaços que tu constrói com eles. Esses espaços eu conseguia fazer, por isso eu digo que isso aí é resistência. Se eu não fosse esse professor pra seguir esse tipo de coisa, eu ia seguir a cartilha. [Diria] -Cala a boca gente! Eu vou passar conteúdo, se vocês não estudarem o conteúdo da prova... Tem vestibular, blábláblá... Isso que sem contar que tem professor que fica contando: -Olha pessoal, falta 5 minutos...

Podemos definir como espaços de resistência o não aceite ao discurso dominante, a não acomodação, que seria “[...] aconchegar-se na mornidão da impossibilidade de assumir uma briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética” (FREIRE, 2000, p. 41). Resistir implica luta pela mudança

do mundo, compreendendo-o como dinâmico, jamais acomodando-se, pois acomodar-se significa desistir da luta.

Voltamos a questão do projeto coletivo como meio de se chegar a determinado fim. Dentro da escola, há que se ter acordos referentes ao que se projeta. Para que ensinamos? Quais são nossos objetivos? Optamos por uma educação bancária, que oprime e condiciona, ou por uma educação libertadora, democrática, que visa a construção de um mundo onde todos sejam considerados como iguais?

Diante disso, perguntamos aos professores se eles foram agentes da construção do projeto político pedagógico da escola, se o mesmo é avaliado e se esse processo ocorreu ou ocorre democraticamente. Na opinião de Beatriz,

Aqui há muita democracia. Nas próprias reuniões, a própria proposta pedagógica [é avaliada]. Se ela não tá funcionando, [partimos de] algum tipo de avaliação que a gente tá tendo [fazendo] com os alunos. Nas próprias reuniões é decidido: - Então como é que vai ser daqui pra frente? [É discutido], todo mundo concorda. Se corrige muitas coisas da proposta que nós mesmos fizemos. E ali tem coisas que não condizem com a nossa realidade, se cria ementas, por exemplo, se todo mundo concorda [é discutido], então sempre é perguntado pra todo mundo.

O controle, antes que entendido como um meio de minimizar o papel de determinados sujeitos em determinadas situações dentro da escola, deve ser ampliado e posto em prática como meio de avaliação do andamento do Projeto Político Pedagógico da escola e, assim como a construção desse projeto, sua avaliação também deve ser feita por todos aqueles que o constroem (equipe diretiva, professores, pais, alunos e funcionários).

Veiga (2001, p. 57) afirma que

O projeto de uma escola é fruto da projeção arquitetada por todos os envolvidos com o processo educativo, considerando que é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de construção, e é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e reconfiguração.

Assim, o projeto pedagógico deve ser fruto de uma ação consciente e organizada, que pensa a escola em sua função social, para que assim seja um projeto possível, com vistas ao futuro: “é preciso ter em mente que o projeto, ao questionar o presente, insatisfeito com a situação existente, torna-se referencial

crítico, questionamento do contexto existente [...]” (VALE, 1999, p. 71).

Neste sentido, a participação social como mera consulta obrigatória não é suficiente. Para Silveira (1995), é preciso que esta participação conduza ao desvelamento das contradições e conflitos, pois só assim é possível que haja transformação.

A respeito da participação de todos, Beatriz diz que

É um grupo muito grande, não tem como todo mundo concordar com tudo sempre, né?! Sempre há umas discordâncias, umas intrigas aqui e ali. [...] Me convencer é difícil, meus pensamentos são muito diferentes das pessoas que trabalham comigo. Tens alguns, dois, três, que concordam com as minhas ideias, meus pensamentos com relação à muita coisa. Me convencer é difícil, mas me fazer aceitar é fácil.

Do ponto de vista da professora, há dificuldades para construir relações democráticas. A nosso ver, é necessário um esforço de aproximação entre os envolvidos. Como afirmam Gutierrez e Catani (1998, p. 74),

[...] o diálogo só pode ser verdadeiro e frutífero a partir de um esforço de aproximação onde todos tentem perceber e conhecer o outro em seu próprio contexto e a partir de sua própria história constitutiva. Ou seja, ver o outro tal qual ele mesmo se vê, e não apenas como eu o vejo a partir de minha especificidade.

Por meio de sua fala, Marcos nos faz pensar na possibilidade concreta de um trabalho coletivo que envolva equipe diretiva, pais, alunos e funcionários e que, assim como as ações do sindicato em que atua, possa gerar melhores condições de vida a todos:

Tu tem o CPM, por exemplo. Eu vi uma experiência interessante aqui no \* [última escola que atuou,]. [Em uma reunião do CPM] Eu disse: - Eu posso usar a palavra pra falar sobre a questão [a decisão] que fechou o ensino médio pra surdos? Então... o governo fechou... Aí eu achei interessante, que eu pude falar com os pais. Tipo assim, eu fiz uma fala contudente, que essa briga era minha, que só precisava do apoio da comunidade, [eu disse] - Isso é um crime. Bom, terminando a minha fala, tem um pai [que disse] - Conta com o CPM professor. Aí outro do conselho escolar: - Com o conselho também. Isso nenhuma escola faz esse tipo de coisa. Então, o que que eu pregava [...] não acontece, fazer formação com os pais... Faz a formação com os pais e dá tuas aulas. Acabou, tu tem uma escola autônoma. Aí é muito sonho!

Quando Marcos fala em fazer formação com os pais está se referindo justamente à possibilidade de trazer os pais para o ambiente da escola, buscando problematizar com eles algumas questões, o que, juntamente com ação de fazer da

sala de aula um espaço democrático, seria um dos caminhos possíveis para tornar a escola um espaço de luta.

Luta, no sentido a que atribui Marcos, está ligada à humanização do humano, que é defendida por Freire: “quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério — isto é, quando as toma por sua significação real — se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação” (FREIRE, 1967, p. 6). A conscientização é necessária companheira do processo de luta. Para o autor, “a democracia e a liberdade encontram-se esboçadas nesta etapa de transição como possibilidades históricas. Elas não se efetivam sem luta”. (FREIRE, 1967, p. 16)

Assim, ao reconhecer a importância, a necessidade e a possibilidade concreta de, através do ensino, criar meios de participação efetiva dos diferentes membros, optamos por uma educação libertadora, libertando os oprimidos de sua condição de coisas a mercê dos interesses de quem oprime.

Conforme está disposto na Lei da Gestão Democrática do Estado do Rio Grande do Sul (Lei nº 10.576 de 2001), Art. 1º, Inciso I, a gestão democrática deve estar pautada no princípio de autonomia dos estabelecimentos de ensino, na gestão administrativa, pedagogia e financeira. Paro (2000, p. 11) afirma que “[...] conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras.” Para Libâneo (2007, p. 333), “a autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico. É definida como a faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre o próprio destino”.

No Art. 5º da Lei da Gestão Democrática encontramos os modos por meio dos quais se visa garantir a autonomia na gestão administrativa

I - pela indicação do Diretor e do(s) Vice-Diretor(es), mediante votação direta da comunidade escolar; II - pela escolha de representantes de segmentos da comunidade no Conselho Escolar; III - pela garantia de participação dos segmentos da comunidade nas deliberações do Conselho Escolar; IV - pela atribuição de mandato ao Diretor indicado, mediante votação direta da comunidade escolar e; V - pela destituição do diretor, na forma regulada nesta lei.

O Conselho Escolar deve envolver todos os segmentos da comunidade

escolar, e sua composição deve ter determinada proporcionalidade de participação dos professores, dos especialistas em educação, dos funcionários, alunos e pais. Sobre a atuação do Conselho Escolar (CE), Círculo de Pais e Mestres (CPM) e Grêmio Estudantil, Fábio afirma nunca ter participado, dizendo que eles

Existem [e] ajudam na prática bastante, bastante mesmo. São dois conselhos bons que eu vejo que ajudam mesmo, principalmente aqui na escola. Aqui sim. Lá [na outra escola onde trabalha] eu não vejo tanto, por que sei lá, de noite [o turno que trabalho lá] nunca aparece tanto. Na formatura só que dá pra dizer que aparece presidente do CPM.

Ao afirmar que “lá eu não vejo tanto [...]”, Fábio reitera o fato de trabalhar em duas diferentes escolas como um dos motivos pelos quais nem sempre está a par de tudo o que acontece nas mesmas: “às vezes a gente não fica sabendo de tudo, por que eu trabalho só vinte horas. Então, às vezes, eu fico sabendo depois que houve reunião, [que] foi decidido isso e isso.” Novamente podemos apontar a precarização do trabalho docente como impedidor da concretização da participação.

Já Luiz relata que no início de sua carreira como professor não existia CE ou CPM e a atuação direta dos pais se dava, inicialmente, com a organização de eventos que buscavam arrecadar fundos para a escola, pois não recebiam verbas diretas para que a escola pudesse se manter. Acredita ainda que os pais, alunos e professores, em grande parte, conhecem a gestão democrática como possibilitadora da intervenção de todos nas decisões da escola. Na escola em que atua no momento, acredita que há espaço para que todos se manifestem e prova disso, segundo ele, são as reuniões e os questionários que foram enviados para casa dos familiares, buscando que os pais avaliassem o serviço prestado pela escola e dessem sugestões.

Para Vanessa, é possível verificar na escola em que trabalha a existência da atuação do CE e do CPM e, em sua opinião, os integrantes conhecem a gestão democrática, já que também são membros da diretoria da comunidade. Atualmente ela participa do CE, que busca principalmente solucionar problemas mais graves com alunos, o que, segundo afirma, não é tão recorrente.

Beatriz, que já fez parte do CE diz que

Eu acho que tem conselho e entidade demais dentro da escola, pra ser bem franca contigo, tá? Por que tem o Grêmio Estudantil, tem o CE, tem o

CPM e tem a direção da escola. Eu acho que é muita gente mandando pra pouco assunto. O CE, por exemplo, não precisava existir e este é um que não funciona muito bem aqui na escola, por que se tem a direção, que é responsável por tudo o que acontece aqui dentro, ta? E se a gente tem como chamar os pais individualmente pra conversar sobre determinados assuntos, determinado problema, por que não ir direto ao ponto? Por que tem que chamar CE pra resolver o que vai ser feito? E o CPM, é mais por questões financeiras, tanto é que tem CNPJ e tudo né? Ele existe pra isso. O Grêmio Estudantil é mais pra coisas dos alunos, não tem muito a ver com a ordem da escola e o CE foi criado pra isso, pra aconselhar e pra ver o que se vai fazer no caso de um problema com algum aluno ou com algum professor. Só que daí neste caso, por isso que eu digo que esse conselho escolar não precisaria existir. Por que tu vai reunir pais que não tem nada a ver com o assunto, podendo chamar o pai específico daquela criança pra resolver o problema? Tem orientadora pra isso. Nós temos uma orientadora, nós temos uma supervisora. No caso das crianças agirem mal, nós temos orientadora, no caso dos professores agirem mal, nós temos a supervisora. Então pra quê ainda um CE pra resolver problemas que, às vezes, nem podem ser tornados públicos. [...] Não vejo necessidade de CE, tanto é que nunca funcionou muito bem aqui.

Muitas são as questões a serem discutidas a partir do relato de Beatriz. A primeira delas diz respeito a afirmação de que “tem muita gente mandando pra pouco assunto”. Como afirmamos, o funcionamento de uma escola exige a participação de muitas pessoas. Gadotti e Romão (1997) defendem a construção cotidiana de sujeitos sócio-políticos, para a qual, antes de mais nada, é necessário capacitar todos os segmentos do conselho escolar, pois participação exige aprendizado. Para Werle (2003, p. 23), “a escola deve propor objetivos relacionados à formação de indivíduos sujeito-políticos capazes e dispostos a participar do processo político democrático.”

O segundo ponto a ser discutido é a afirmação “[...] se tem a direção que é responsável por tudo aqui dentro [...]”. Para Gadotti (1997), o diretor deve ser um diretor-articulador, ou seja, exercer uma liderança democrática e que divida o poder de discussão sobre os assuntos que dizem respeito ao bem comum que é a escola. O trabalho dos especialistas, a que se refere Beatriz, também não deve apontar a ideia de desagregação de responsabilidades dentro da escola. Quando se tem objetivos em comum, todos os membros devem ter conhecimento sobre aquilo que diz respeito ao bom funcionamento da escola. Especialidades são necessárias, assim como há a existência de professores de língua portuguesa, matemática, etc. No entanto, conferir a cada uma delas atribuições distintas e desagregadas é

trabalhar contra a democracia.

Quando Beatriz diz que “O Grêmio Estudantil é mais pra coisas dos alunos, não tem muito a ver com a ordem da escola”, demonstra um conhecimento superficial do que significa esse coletivo, pois o Grêmio Estudantil representa um dos primeiros passos em uma vida cultural, social e política na comunidade escolar.

Por fim, ao afirmar que “o CE foi criado pra isso, pra aconselhar e pra ver o que se vai fazer no caso de um problema com algum aluno ou com algum professor” e também que o CE “não veio [ajudar] muito, não resolveu muitos problemas”, Beatriz enfoca muito restritivamente as responsabilidades do CE. Segundo a Lei 10.576, Art. 42, entre outras atribuições, o CE deve: elaborar seu regimento, garantir mecanismos de participação da comunidade escolar, apoiando a criação e o fortalecimento das entidades participativas, auxiliar na construção e avaliação do Regimento Escolar e Plano Integrado da Escola, aprovar o plano de aplicação financeira da escola, informar os demais membros sobre a aplicação dos recursos financeiros, através de assembléias-gerais e que devem tratar, também, de outros assuntos.

O relato da professora tanto pode representar uma situação de desconhecimento quanto uma posição de oposição ao que é proposto por meio do CE, o que faz com que se perpetue a ideia de que suas únicas finalidades sejam resolver problemas envolvendo alunos e aprovar o plano financeiro da escola.

Ao serem perguntados sobre a participação dos pais e quais seriam as alternativas concretas para os aproximar da escola, Marcos, como já descrito, acredita que espaços de luta e resistência devem ser criados e encorajados, mas que, porém, deve ser um trabalho conjunto. Já Fábio relata que

Eu acho que basta que eles sejam chamados, convidados. Chamar eles: - Venham participar do processo de formação do teu filho. Seja amigo da escola! Acho que é uma coisa muito simples mas que, às vezes, não acontece. Na verdade esse é um ato de responsabilidade, tu ir na escola, ver se as coisas estão funcionando, ver se está tudo certo com teu filho, né?! E a própria escola, a direção, convidar sempre. Acho que poderia ter mais reuniões entre a escola e os pais. Isso tá mudando um pouco na igreja, antigamente só se dava catequese para os filhos, hoje se dá catequese para os pais também. Isso poderia se chamar os pais [...]

Portanto, de acordo com o relato desses professores, há espaço para que os



pais venham até a escola e participem. Mas Beatriz fala das dificuldades de aproximar os pais da escola

Eles vem só sendo chamados, e com súplica ainda. [...] A gente fala praticamente sozinho, pelo menos quando eu era diretora era assim. A gente explica a situação e eles só dizem: - O que for melhor pra escola, o que a senhora achar melhor fazer. Eles são muito submissos aqui nessa região. São poucos que [participam].

Devemos entender que os pais, assim como alguns professores e também alunos, não estão habituados a assumirem o compromisso da participação dentro da escola, o que é fruto de toda uma hierarquia perpetuada ao longo dos tempos e que nega a legitimidade do discurso desses outros membros, vistos como sujeitos que “sabem menos”, que “não têm formação” para decidir os rumos da escola. No entanto, há a necessidade de formar para uma nova concepção de mundo, onde as atribuições da escola sejam colocadas em pauta e o diálogo aberto e acolhedor faça parte do processo de democratização.

Ainda sobre a participação dos pais, Beatriz diz que

Geralmente os pais não querem participar de CE e CPM. Os pais não querem, não querem se envolver. Não tão nem aí. Aí, o que acontece? Acontece que o diretor e o vice-diretor que estão atuando têm que ir lá e convidar: - Oh, quem sabe tu fica no CPM... Fica convencendo. Aí, no dia da eleição, nunca tem duas chapas, só tem uma chapa e ela é votada por aclamação. Não é nem no voto secreto nem nada. Levanta a mão quem aceita essa chapa. A maioria levantou a mão, então é essa a chapa. É única chapa sempre. Por que os pais não querem essa função pra eles, querem trabalhar, querem assistir TV, querem saber que o filho tá bem, tá estudando, mas não querem participar. Na escola eles não querem.

Conforme Veiga (2001, p. 83),

[...] a tendência muito freqüente para associar, de forma unívoca e linear, não-participação e desinteresse constitui uma das regularidades que atravessam boa parte dos discursos, docentes e parentais, que tomam como referência a relação dos pais com a escola, representando simultaneamente uma das formas mais comuns de “culpabilização da vítima”.

Portanto, não podemos cair no discurso que afirma o desinteresse total dos pais, generalizando a situação de não interesse por parte deles. Cabe nos questionarmos: o que temos feito para aproximar os pais da escola? A escola tem sido um espaço aberto e que acolhe os pais de maneira que se sintam confortáveis e encorajados a participar? Para estes pais, quais são os objetivos da escola? Eles

conhecem a Proposta Político Pedagógica da escola? Ajudaram em sua construção? Concebem o CE como espaço de luta e democracia?

A mesma professora afirma, ainda, que

[...] Pra dar a cara a tapa, como se diz, é muito difícil aqui na escola. Aqui é mais a direção mesmo e nós professores que resolvemos os assuntos todos. A comunidade quase não participa.[...] É engraçado, mas em quase 27 anos de magistério que eu tenho, sempre foi assim. E não sei se algum dia vai mudar. Se os pais se importarem de fato com as coisas que acontecem na escola... E a gente faz de tudo. Não pensa que a gente não faz. É difícil. É complicado trazer pais pra escola. É mais fácil trazer alunos. Alunos sempre vêm. Mas a gente tenta de todas as maneiras (Beatriz).

O relato de Beatriz nos leva à conclusão de que o modo que se tem buscado para dialogar com estes pais deve ser repensado, assim como a discussão sobre o que significa o CE na comunidade escolar deve ser ampliada.

Entendemos que para que um projeto de educação dê certo é necessário, primeiramente, que seja realizado em conjunto e que seu significado seja compartilhado por todos, que seja democraticamente traçado e haja envolvimento no sentido de fazer com que os objetivos propostos sejam alcançados.

Ao finalizar as entrevistas, indagamos os professores sobre se eles se percebem como professores democráticos e quais seriam as dificuldades para exercerem a democracia. Fábio afirma que

Pois é, né?! De repente a gente nem percebe que não abre espaço. Por que a gente é tão bitolado a obedecer, obedecer e obedecer. Mas eu acredito que sim. Eu sempre pergunto pra eles se eles entenderam, se é pra explicar de novo, se eles querem que um outro aluno explique de um modo diferente.

E justifica:

Tu sabe que aqui a gente é muito limitado enquanto professor. Eu me vejo muito limitado por que eu tenho que dar aula de \* [outra disciplina], tenho que dar aula de \* [outra disciplina], tenho que atender duas escolas. Então, eu ainda planto algumas coisas pra mim, por que me ajuda também. Se eu tivesse um salário melhor, se pudesse trabalhar somente em uma escola, se eu pudesse dar só as minhas aulas de inglês, as minhas aulas seriam diferentes, com certeza. Mas, esse sistema capitalista, ele não é bom pra democracia (Fábio).

Novamente se apresenta, no relato de Fábio, o problema da precarização do trabalho docente e de como isso influencia no trabalho desenvolvido pelos professores.

Luiz vai ao encontro do relato do colega de profissão, afirmando que em sua prática procura ser democrático, mas que nem sempre consegue. Segundo ele, muitas vezes nos julgamos democráticos, porém muitas vezes acabamos apenas propondo opiniões ou expondo um assunto ao grande grupo “como se isso fosse democrático”, sem ao menos nos inteirarmos do assunto em questão. Além disso, cita a falta de comunicação como entrave para a construção de uma democracia plena. Dentre as dificuldades que traz a respeito da efetivação da escola como espaço democrático, cita o desconhecimento dos assuntos em pauta, a falta de objetivos mais claros e a motivação.

Vanessa acredita ser democrática em sua prática, principalmente com os alunos, que, mesmo sendo pequenos, segundo ela, já demonstram bastante criticidade, sabem dialogar defendendo suas idéias e respeitar as ideias dos colegas. Ela percebe a influência de sua experiência em sua prática, ano após ano, quando os alunos dialogam e respeitam opiniões diferentes.

Já Marcos, ao defender que “micro espaços” de democracia podem ser criados dentro da escola, mesmo ela não sendo um espaço democrático, diz que

Uma coisa é assim: eu sou mal pago e vou deixar de dar aquela aula quente [de qualidade]. Não, pelo contrário, eu vou questionar mais ainda. E sendo bem pago, fica melhor ainda. Isso nunca me impediu de dar o melhor que eu pude para os alunos, por mais que eu tivesse o salário ferrado, azarado. Eu entro dentro da porta, tô ali com os alunos, conta pra pagar, salário que não dá, isso aí não me influenciou em nada. Pelo contrário, sempre dava mais ânimo. Mas tem professor que é isso.

Ao relatar que a questão salarial não o impedia de realizar um bom trabalho e ao afirmar “eu vou questionar mais ainda”, Marcos reforça sua luta contra as injustiças sociais. Já Beatriz, afirma que

Olha, na minha prática eu não vejo muito isso [espaços de democracia] nos [com os] adolescentes. Eles até participam, eles tentam ser, dar a ideia deles, só que o adolescente, eles têm umas ideias tão rasas para serem democráticos. E outra coisa, que é um problema sério entre os adolescentes: se um pensar diferente do outro, ele já não faz parte do grupo. São três coisas: ele não gosta muito de expor suas ideias por que ele não tem muita ideia a respeito de determinados assuntos. Se ele não concordar com todo mundo, ele tá fora do grupo. Tem esse lado também. E outra coisa: tu consegue convencer eles com facilidade. Um professor que eles gostam, o que disser pra eles, é aquilo. Eles vão defender essa ideia até morrer. Eles não têm essa garra ainda, esse discernimento de defender uma ideia própria.

Entendemos que não ter muitas ideias (opiniões) sobre determinados assuntos faz parte dos processo de formação de qualquer ser humano, e é justamente na escola que, mediatizados pela figura do professor democrático, os alunos podem apresentar essas ideias e repensá-las de forma conjunta, sem serem julgados como ignorantes. Para Freire, a escuta é indispensável no processo educativo, enquanto Saul (2010, p. 160) afirma que

Saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática. Na medida em que aprendemos a escutar, paciente e criticamente, o educando, afirma Freire, podemos passar a falar com ele e não falar para ele, como se fôssemos detentores da verdade a ser transmitida. Nessa perspectiva, saber escutar requer que se aprenda a escutar o diferente.

Portanto, escutar é necessário ao diálogo e à prática democrática, para que se compreenda o conhecimento que os alunos trazem a partir das suas leituras de mundo e, a partir disso, buscar emancipar, tornando-os críticos e não meros reprodutores de verdades consideradas absolutas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações finais de um trabalho de pesquisa nos remete a pensar em tudo aquilo que foi possibilitado através dele, os aprendizados, as dificuldades, sejam elas de qual natureza forem. Confesso que sempre me questioneei a respeito dos sentidos que tem uma pesquisa científica. Para quem irá fazer diferença este trabalho? Oportunizará o aprendizado somente para orientador e orientando, ou sua temática e modo como foi escrito são acessíveis aos professores que almejam ir em busca de um maior conhecimento sobre o tema?

Ao iniciar o mestrado apontávamos para outros objetivos de pesquisa que, com o passar do tempo, foram sendo modificados. No entanto, algo disso tudo ficou, e foi o que moveu esta pesquisa: a curiosidade em saber como os professores se tornam como são em relação à democracia, o que suas histórias de vida nos dizem e como estes a percebem.

Ao trabalharmos com histórias de vida, foi possível percebermos o retrato que os professores têm de seus mundos, os sentidos que atribuem à essas experiências. Procuramos, através destas descrições e suas explicações para determinados fenômenos, buscar entendê-los na totalidade, reafirmando a escolha pela metodologia dialética.

Entendemos e reafirmamos o trabalho como condição da existência humana, necessidade natural e social que permeia a relação homem e natureza e que possibilita a transformação do meio. E é através deste que percebemos a educação como campo propício de modificação da realidade, já que são inegáveis as relações entre trabalho e educação. É eminente ainda a necessidade de se transformarem as estruturas da sociedade, e um dos caminhos é a democratização das relações sociais na escola, pois a função social da educação formal é emancipar, desvelar desigualdades, construir caminhos possíveis.

Para isso há a necessidade de experiências que permitam que a democracia seja vivenciada, que apresentem sentido para quem as vive. Assim, permitimos o acesso à produção de uma cultura democrática, reafirmando os sujeitos como seres históricos e culturais e não apenas como reprodutores de experiências que os

legitimam, embora nem sempre tenham consciência disso.

É urgente a necessidade de estabelecimento da democracia na escola, que deve ser possibilitada através do diálogo, da tolerância, representando a luta e a esperança e não apenas entendida como um encontro burocrático e fastidioso entre os diferentes membros que compõem a comunidade escolar.

Encontrar professores que aceitassem participar deste estudo não foi algo fácil num primeiro momento, já que falar implica colocar-se, o que gera, muitas vezes, receio e insegurança, resultados de um sistema arbitrário.

Tivemos acesso à diferentes experiências e singularidades, que nos reafirmam à necessidade de, dentro do ciclo de formação de professores, atentar ainda mais para a necessidade de experiências que os permitam viver a democracia, entender por que ela é necessária, quais são seus papéis enquanto professores, já que isso não foi possível durante suas formações. Isso acaba fazendo com que a grande maioria dos professores reproduza o modelo de educação a que tiveram acesso, mesmo não concordando com estruturas que contrapõe-se ao poder dos diferentes envolvidos neste processo.

Os professores entrevistados, em sua grande maioria, relatam experiências de rígidas hierarquias em suas famílias e nas escolas de educação básica, especialmente durante o ensino fundamental. No ensino médio, período que para eles era posterior à ditadura militar, percebemos que algumas estruturas democratizantes surgiram. Porém, ficaram restritas ao caráter de representação, o que pode ser percebido também no ensino superior e pós-universitário.

Mesmo que acreditem na necessidade de uma mudança na sociedade, considerando que não a percebem como democrática, é notável as dificuldades dos professores de estabelecer caminhos que busquem modificar a realidade.

A precarização do trabalho docente contribui para entendermos as dificuldades de estabelecimento da democracia na escola. Nos vemos diante de imposições de um sistema que pouco contribui para que a democracia se torne presente no cotidiano escolar.

A falta de entendimento sobre os mecanismos de participação dentro da escola e sobre como deve acontecer o funcionamento dos mesmos também pode

ser considerados como impedidores, levantando a necessidade de formação para que a equipe diretiva e professores abram o espaço da escola para os demais membros que a compõem.

Além de ressaltar a importância da consciência crítica, finalizamos este trabalho com a afirmação de que há a necessidade de esperança, aquela que move, que busca a transformação e que é tão necessária para que possamos continuar lutando a favor de uma democracia na escola, na sociedade, em todos os espaços sociais.

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, Paulo. *Educar para o futuro*. In: SILVA, Izabel Pimentel da; ARAÚJO, Maria Paula; SANTOS, Desirree dos Reis. (Org.) *Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Sociologia*. São paulo: Ática, 1986.

ALBORNÓZ, Suzana. *O que é trabalho?*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOING, L. A. *O sentidos de trabalho de professores itinerantes*. 2008. 174f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2008.

BORDIEU, Pierre. *Observações sobre as histórias das mulheres*. In.: *As mulheres e história*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

BOSI. Alfredo; BRITO, Antônio Carlos de; BOSI, Ecléa; FERNANDES, Florestan. (Orgs.) *Cultura brasileira: Temas e situações*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. SP: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em 10 nov, 2017.

BRASIL. *Lei 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 nov, 2017.

BRASIL. *Lei 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 10 de novembro de 2017.

BRASIL. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 nov, 2017.

BORDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

CARVALHO, Elma Júlia. *Gestão escolar: da centralização à descentralização*. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/5373/3973>. Acesso em: 29 dez, 2018.



Clavatta, Maria. *Resistindo aos dogmas do autoritarismo*. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

Chauí, Marilena. *Cultura e democracia*. In: Crítica y Emancipación, p. 53-76, Jun. 2008.

Chauí, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1982.

Colling, Ana Maria. *As mulheres e a ditadura militar no Brasil*. Disponível em: [http://www.wp.ufpel.edu.br/ndh/files/2017/02/10.-ana\\_colling.pdf](http://www.wp.ufpel.edu.br/ndh/files/2017/02/10.-ana_colling.pdf) Acesso em: 30/11/2018.

Cóssio, Maria de Fátima. (Org.) *Projeto político-pedagógico*. Bagé: EDIURCAMP, 1995.

Costa, Daianny. *Política*. In.: FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. In: STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Cunha, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLASCO do Brasil, 2001.

Cury, Carlos Roberto Jamil. *A gestão democrática na escola e o direito à educação*. RBP AE, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em 02 dez, 2017.

Cury, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. SP: Cortez, 2000.

Dal Rosso, Sadi. *Mais Trabalho: a intensidade do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo : Boitempo, 2008.

Dewey, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

Duarte, Adriana. *Intensificação do trabalho docente*. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=331>. Acesso em: 01/10/2018.

Drumont, M. P., *Elementos para uma análise do machismo*. São Paulo: Perspectivas, 1980.

Enguita, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Fernandes, Cleoni. *Amorosidade*. In: STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Fischer, Maria Clara Bueno. *Trabalho*. In: STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Fraga, Maria da Conceição. *Estudantes, cultura e política*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1996.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. 6. Ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 12. ed. RJ: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Política e educação: ensaios*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) *Escola "sem" partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho*. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=225>. Acesso em: 01/10/2018.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2. ed. SP: Cortez, 1997.

GADOTTI. Moacir. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 12. ed. SP: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional*. Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo\\_moacir\\_gadotti.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf). Acesso em: 21 jan, 2018.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. *Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

GHIGGI, Gomercindo. *Autoridade*. In.: STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. A.. Democracia. In.: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GORZ, André. (Ed.) *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

GUTIERRES, G.H.; CATTANI, A.M.. *Participação e gestão escolar*. Conceitos e potencialidades. In.: FERREIRA, N.S.C. (Orgs.) *Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Histórias de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projeto*. Revista educação e Pesquisa, v. 25, n.2, p. 11-23, jul/dez 1999.

LACLAU, E. *Sujeito da política, política do sujeito*. Política Hoje, Recife, v. 4, n. 7, p. 9-28, jan./jun. 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 9. ed. SP: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCE, Maria Beatriz de. et al. *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. POA: Editora da UFRGS, 2006.

LUCK. Heloísa. *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. RJ: Vozes, 2008.

MARIN, Alda Junqueira. *Precarização do trabalho docente*. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=331> . Acesso em: 23/09/2018.

MARQUES, Luciana Rosa. *Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 102, p. 55-78, jan/abr. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 nov, 2017.

MARTINS, Ângela Maria Gusmão Santos. *O sentido da educação que vem da experiência*. Disponível em: <http://www.uesb.br/index.php/praxis/article/view/353/385>. Acesso em: 15/12/2017 e 01/10/2018.

MEKSENAS, Martin. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MURARO, Darcísio Natal. *Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, jul./set. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 18 set, 2018.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Trabalho docente*. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em: 23/09/2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. *Condições de trabalho docente*. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>. Acesso em: 05/01/2019.

PEREIRA, J.E.D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. Educação & Linguagem. São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun.2007.

PALUDO, Conceição. *Manipulação*. In.: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, Vítor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 11. ed. SP: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº11.965, de 10 de dezembro de 2001*. Dispõe da Gestão democrática do Ensino Público.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

ROMÃO, José Eustáquio. *Educação*. In: In: STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

POZENATO, José Clemente. *Questão democrática e relações de poder na escola*. In.: CÓSSIO, Maria de Fátima. Projeto político pedagógico. Bagé: EDIURCAMP, 1995.

ROSENFELD, Denis L.. *O que é democracia*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANDER, Benno. *Gestão educacional: Concepções em disputa*. Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan/jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 16 nov, 2017.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAUL, Ana Maria. *Escuta*. In.: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHWINN, Andrea Simone; SCHMIDT, João Pedro. *Da ditadura à democracia, a inacabada transição brasileira*. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 2, p. 25-53. Jul/out.2015. <http://online.unisc.br/seer/index.php/refex/index>.

SILVEIRA, Adriane de Souza. *Gestão: democratização do projeto político-pedagógico*. In.: CÓSSIO, Maria de Fátima. (Org.) *Projeto político-pedagógico*. Bagé: EDIURCAMP, 1995.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. *A pedagogia de Dewey, por Anísio Teixeira*. TEIXEIRA, Anísio; WESTBROOK, Robert B.. *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

\_\_\_\_\_. *Natureza e função da Administração Escolar*. *Cadernos de Administração Escolar*, nº 1. Salvador: ANPAE, 1964.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, José Misael Ferreira. *Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar*. In.: BICUDO, M.A.V.; SILVA JÚNIOR, C.A. (Orgs.) *Formação do educador e avaliação educacional: Conferências, mesas redondas*. Vol. I. São Paulo: Edunesp, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola*. In.: \_\_\_\_\_; FONSECA, Marília. (Orgs.) *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Vol. 1.

WEYN, Cênio. *Mudança/ Transformação social*. In.: DPF

WEFFORT, Francisco C.. *Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade*. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

WERLE, Flávia O. C.. *Conselhos escolares: implicações na gestão da Escola Básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane.(Orgs.).*John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. *Diálogo/Dialogicidade*. DPF

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Luzia Lopes, responsável pela pesquisa “A democracia nas histórias de vida professores”, juntamente com meu orientador Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende “Descrever, compreender e analisar os processos de democracia experienciados pelos professores e em que medida contribuiram/dificultaram a mediação no processo de aprendizagem da democracia de seus alunos”

Para isso, as história de vida de professores serão utilizadas enquanto método, o que fará com que sejam realizadas entrevistas semiestruturadas.

Em caso de aceite, sua participação se dará através de participação como voluntário, cedendo uma ou mais entrevistas. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão (voluntariedade).

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação (confidencialidade).

Santa Cruz do Sul, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do RG nº \_\_\_\_\_, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício.

Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

---

Assinatura do voluntário

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

---

Assinatura da pesquisadora

### Dados da pesquisadora

Nome: Luzia Lopes

Endereço: Cerro Alegre Baixo, s/ nº, Interior, Santa Cruz do Sul

Telefone: (51) 997179740

Endereço eletrônico: [luzialopesmestrado@gmail.com](mailto:luzialopesmestrado@gmail.com)

[lusya.lopes@hotmail.com](mailto:lusya.lopes@hotmail.com)

### Dados do voluntário

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_



Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço eletrônico: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### PRIMEIROS DADOS (gerais)

- 1- Qual sua idade?
- 2- Qual seu local de nascimento?
- 3- Qual é seu estado civil?
- 4- Tem filhos? Quantos?
- 5- Onde mora (cidade)?
- 6- Mora com quem?
- 7- Se, de outra cidade, quando foi morar na cidade atual, o que levou à mudança?
- 8- Com quem morava na infância e adolescência?
- 9- Sempre trabalhou na educação? Se não, o que fez primeiro, etc?
- 10- Qual sua formação de nível médio?
- 11- Qual sua formação acadêmica?
- 12- Tem pós-graduação?
- 13- Cursou mestrado ou doutorado?
- 14- Existem outros cursos que acha importante relatar? Quais?
- 15- Está estudando? Se sim, o que está estudando, com que objetivos? Se não, pretende voltar a estudar, fazer algum curso, que cursos, porque?
- 16- Há quanto tempo atua na área da educação?

- 17-Neste período, para além da sala de aula, atuou mais diretamente a cargos de gestão e/ou outros ligados à educação?
- 18- Conte como foi seu processo de “chegada” ao magistério: Teve possibilidade de escolha? Como se deu este “encontro” com a profissão?
- 19- Estar hoje no magistério o que significa para você?

### A DEMOCRACIA NAS HISTÓRIAS DE VIDA

- 1- O que você entende por democracia?
- 2- Percebe nosso país/ nossa sociedade como democráticos? O que evidencia isso?

#### **Família**

- 3- Havia espaço para diálogo? Os pais eram conservadores ou mais abertos ao diálogo?

#### **Outros espaços de trabalho**

- 4- Em caso de ter tido outro(s) emprego(s) para além do magistério, como foi sua vida profissional antes da educação? Havia espaço para diálogo e troca de ideias? Como você define o (s) ambiente (s) que atuava (democrático, autoritário...)?

#### **Escola**

- 5- Onde estudou no ensino fundamental e médio?
- 6- Considera que nessas escolas haviam oportunidades de diálogo na sala de aula e nos demais espaços? Ou havia muito autoritarismo? Fale um pouco sobre essas experiências. Que exemplos podes relatar?
- 7- Na sala de aula, quais foram as situações que evidenciavam que você estava em uma espaço democrático/ não democrático? Poderia me contar um ou mais fatos que retratam sua afirmação?

- 8- Em sua formação básica, teve a oportunidade de participar de Grêmios Estudantis, Conselho Escolar ou outro tipo de coletivo na escola?
- 9- Como se dava a dinâmica do grupo entre seus pares e para com aqueles que estavam sendo representados?

### **Formação universitária**

- 10- Onde estudou?
- 11- Considera que haviam oportunidades de diálogo na sala de aula e nos demais espaços? Ou havia muito autoritarismo? Fale um pouco sobre essas experiências. Que exemplos pode relatar? Como era o ambiente? Havia liberdade para se expressar? Considera que era um espaço democrático?
- 12- Teve acesso/ participou de algo no movimento estudantil? Havia Diretório Acadêmico? Participou de atividades promovidas pelo diretório?
- 13- Caso tenha participado do diretório acadêmico, como foi esta atividade (que função ocupou, que coisas faziam? Que avaliação faz dessa experiência atualmente? Como se deu a aproximação enquanto estudante?
- 14- Em relação à democracia, que pode dizer que aprendeu na formação acadêmica? Pensa que isso foi relevante para as experiências posteriores?

### **Prática profissional**

- 15- Quando iniciou a trabalhar em escolas?
- 16- Em que escolas e municípios trabalhou?

- 17-Como foi o início do trabalho? Sentiu que houve um bom acolhimento pela escola? Teve espaço para colocar tuas ideias em prática (planejar aulas, organizar o trabalho)?
- 18-Ao longo da experiência profissional, considera que as estruturas de gestão das escolas possibilitaram o acesso às decisões? O que evidencia isso?
- 19-Existe/ Existia a atuação direta de Conselhos Escolares, Círculo de Pais e Mestres (CPM)? Como se dá/dava essa atuação? Os integrantes conhecem/conheciam a ideia de gestão democrática como algo possibilitador da intervenção de todos nas decisões da escola?
- 20-Teve alguma experiência de atuação participativa na comunidade, na igreja, nos movimentos, política, sindicato? Conte como foi (foram) essa (s) experiência (s).
- 21-O que aprendeu nessas experiências com relação à democracia?
- 22-E atualmente, participa de alguma associação, sindicato, comunidade religiosa, grupos de mães, grupos de jovens. etc?
- 23-A democracia na escola é uma Lei, mas sabemos das dificuldades de implementá-la. Como você percebe a democracia na escola hoje? Acha que a escola é um espaço democrático?
- 24-Você acha que em sua prática tem conseguido propiciar relações de diálogo com alunos e colegas de trabalho?
- 25-Analisando sua atuação hoje como professor, como você percebe a influência das experiências retratadas nas suas práticas?

26-Você julga que existiram/existem/traves/dificuldades que impossibilitaram/impossibilitam sua atuação democrática? Quais seriam?

27-Em sua opinião, quais os caminhos possíveis para que a escola se torne um espaço democrático?