

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**QUE SAUDADE DA MINHA ESCOLA...  
VIVENCIANDO RELAÇÕES AFETIVAS E  
DIALÓGICAS NA GESTÃO DA ESCOLA RURAL  
JACOB SCHEIDT**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Juliana Goelzer**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2012**

**QUE SAUDADE DA MINHA ESCOLA...  
VIVENCIANDO RELAÇÕES AFETIVAS E DIALÓGICAS NA  
GESTÃO DA ESCOLA RURAL JACOB SCHEIDT**

**por**

**Juliana Goelzer**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

**Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2012**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de  
Especialização

**QUE SAUDADE DA MINHA ESCOLA...  
VIVENCIANDO RELAÇÕES AFETIVAS E DIALÓGICAS NA GESTÃO  
DA ESCOLA RURAL JACOB SCHEIDT**

elaborada por  
**Juliana Goelzer**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo, Ms. (IFFRS)**

---

**Lorena Inês Peterini Marquezan, Ms. (UFSM)**

---

**Clóvis Renan Jacques Guterres, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, 05 de julho de 2012.

Este trabalho é dedicado a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, levaram e levam vida à Escola Jacob Scheidt, ajudando a fazer desse espaço mais do que uma escola, mas a fazer dele a “nossa escola”.

## AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa, quando realizada com amor, envolve, além de muito trabalho e compromisso, o sentimento de muitas pessoas: daquelas que a assumiram, daquelas que ajudaram em sua construção, daquelas que torceram para que os desafios fossem vencidos, e daquelas que, talvez em um primeiro momento, nem soubessem o quanto foram fundamentais para que o caminho fosse trilhado. A todos, meu **MUITO OBRIGADA**, por terem, ao meu lado, sonhado e tornado esse sonho possível:

... primeiramente a Deus, pela vida e pela oportunidade de trilhar este caminho;

... à minha família: meus pais Erno e Goretti, minha irmã Elisandra, meu cunhado Emerson, minha sobrinha e “meio filha” Maria Eduarda, uma criança cheia de vida e que sonha em ir para a escola, e ao meu namorado Luiz Gustavo, pelo apoio, carinho, compreensão e disposição em me acompanharem ao longo da pesquisa;

... à todas as pessoas que carregam a Escola Jacob Scheidt no coração, e que fizeram e fazem dessa escola um lugar tão especial;

... às professoras Erení Goelzer e Odete Ferreira da Silva Ullmann, e aos meus colegas de 1ª a 4ª série da Escola Jacob Scheidt, pelas vivências que ficaram eternizadas em meu coração e mostraram-me o lado belo da educação;

... à Secretaria Municipal de Educação de Candelária, por ter aberto as portas à essa pesquisa;

... à professora, funcionária, pais e crianças da Escola Jacob Scheidt, que dispuseram-se a dialogar conosco no decorrer dessa caminhada;

... ao amigo, professor e orientador Celso Ilgo Henz, pela dedicação, apoio e pelos aprendizados construídos no decorrer deste trabalho;

... ao amigos e professores Lorena Inês Peterini Marquezan, Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo e Clóvis Renan Jacques Guterres, pela disponibilidade em contribuir com o aprimoramento deste trabalho;

... aos professores e equipes gestoras participantes de outras pesquisas realizadas por nosso grupo de pesquisa ao longo desses anos, pela oportunidade de conhecer um pouco mais a realidade da educação e dos educadores e por terem levado-me a acreditar na importância desta pesquisa.

ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco (FREIRE, 2001, p. 32-33).

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Curso de Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **QUE SAUDADE DA MINHA ESCOLA... VIVENCIANDO RELAÇÕES AFETIVAS E DIALÓGICAS NA GESTÃO DA ESCOLA RURAL JACOB SCHEIDT**

AUTORA: JULIANA GOELZER  
ORIENTADOR: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 05 de julho de 2012.

Este trabalho tem por base reflexões e discussões realizadas ao longo de pesquisas anteriores acerca das relações de afetividade e dialogicidade; vimos percebendo o quanto estas permeiam e influenciam todo trabalho educativo, da sala de aula à escola em seu contexto mais amplo. Partindo dessa ideia, esta pesquisa buscou pesquisar, em uma escola municipal rural multisseriada do município de Candelária, RS, qual a importância que professora, funcionária, pais e estudantes atribuem às relações interpessoais, em especial à afetividade e dialogicidade, em seu processo de gestão escolar. A pesquisa se alicerça principalmente nos escritos de Sander, Lück e Ferreira para discutir sobre a gestão escolar democrática, e em Freire, Arroyo e Maturana para fundamentar sobre a afetividade e a dialogicidade. A pesquisa tem caráter qualitativo e características de estudo de caso. A coleta de dados foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt, no município de Candelária, RS, através de uma entrevista semi-estruturada com a professora, a funcionária, seis pais e seis estudantes da escola, análise do Projeto Político Pedagógico da instituição, e observação em um momento de socialização do grupo escolar. Concluiu-se que o processo que é vivido na escola, embora não documentado, uma vez que a escola não tem um Projeto Político Pedagógico próprio, constitui-se de fato em um processo de gestão escolar democrática, o que é reconhecido por todos. Além disso, todos consideram a dialogicidade e a afetividade dimensões essenciais e indissociáveis do processo de gestão, garantindo uma participação efetiva, séria e alegre.

Palavras-chave: gestão escolar democrática; escola; afetividade; dialogicidade.

## **ABSTRACT**

Specialization Monography  
Specialization Course in Education Management  
Federal University of Santa Maria

### **I MISS MY SCHOOL... LIVING AFFECTIVE AND DIALOGICAL RELATIONS IN THE MANAGEMENT of RURAL SCHOOL JACOB SCHEIDT**

AUTHOR: JULIANA GOELZER

ADVISER: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ

Date and place of presentation: Santa Maria, 05 de julho de 2012.

This paper is based on reflections and discussions over previous research on the relationships of affection and dialogical; we have seen how these permeate and influence the entire educational work of the classroom to the school in its wider context. Based on this idea, this study sought to find in a public and rural school of Candelaria, RS, how important teacher, employee, parents and students assign to interpersonal relationships, especially with affection and dialogical in its management process school. The research is grounded primarily in the writings of Sander, Lück and Ferreira to discuss democratic school management, and Freire, Arroyo and Maturana to base on affectivity and dialogical. The research is qualitative characteristics and case study. Data collection was performed at the public School of Basic Education Jacob Scheidt, the city of Candelaria, RS, using a semi-structured interview with the teacher, employee, six parents and six students of the school, the Political Pedagogical Project analysis of the institution, and observation in a time of socialization of the school group. It was concluded that the process that is experienced in school, although not documented, since the school does not have a Political Pedagogical Project itself, constitutes in fact a process of democratic school management, which is recognized by all. Also, consider all the dimensions and affection dialogicity essential and inseparable from the management process, ensuring effective participation, serious and joyful.

Keywords: democratic school management; school; affection; dialogicity.

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A – Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria .....	71
ANEXO B – Autorização para a realização da pesquisa na EMEF Jacob Scheidt .	72
ANEXO C – Autorização para a publicação do nome da EMEF Jacob Scheidt.....	73
ANEXO D – Marco Operativo da EMEF Jacob Scheidt .....	74

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professora, funcionária e pais) .....	77
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais e/ou responsáveis) .....	80
APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade .....	83
APÊNDICE D – Roteiro de perguntas para a entrevista .....	84

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: PARA INICIAR O DIÁLOGO</b> .....	11
<b>1. A INVESTIGAÇÃO E SEU CONTEXTO: PRIMEIRO PASSO PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA</b> .....	18
<b>1.1 Delineamentos metodológicos</b> .....	18
<b>1.2 O contexto da pesquisa</b> .....	21
1.2.1 As escolas multisseriadas no município de Candelária/RS .....	21
1.2.2 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt .....	23
1.2.3 Nossos companheiros na pesquisa .....	25
<b>2. “A ESCOLA É MINHA, DAS CRIANÇAS, DA MERENDEIRA, DOS PAIS E DA COMUNIDADE”:</b> DIALOGANDO SOBRE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA .....	28
<b>2.1 Gestão escolar democrática: seu percurso histórico e o significado desse conceito</b> .....	28
<b>2.2 A EMEF Jacob Scheidt: uma gestão democrática?</b> .....	34
<b>3. “ESSE ALI QUERIA RODAR PRA NÃO IR PRA VILA ANO QUE VEM. POR ELE, ELE NÃO SAÍA DESSA ESCOLA AINDA”:</b> DIALOGANDO “AINDA” SOBRE AS RELAÇÕES AFETIVAS E DIALÓGICAS QUE PERMEIAM ESSA GESTÃO .....	45
<b>3.1 A afetividade e a dialogicidade enquanto dimensões fundamentais da educação</b> .....	45
<b>3.2 Dimensões importantes na gestão da EMEF Jacob Scheidt?</b> .....	50
<b>PARA NÃO CONCLUIR... POIS OS DIÁLOGOS CONTINUAM... E A ESCOLA TAMBÉM</b> .....	63
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	65
<b>ANEXOS</b> .....	68
<b>APÊNDICES</b> .....	73

## **APRESENTAÇÃO: PARA INICIAR O DIÁLOGO**

Este trabalho tem origem em vivências de toda uma vida. Leva consigo minhas vivências como aluna da Escola Municipal Jacob Scheidt, uma escola rural multisseriada, e minhas vivências como professora e pesquisadora em Educação, e junto dessas vivências, o muito que vivi, o muito que senti, que refleti, que aprendi. Esse trabalho trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem e reflexão singular, encharcado pelas emoções e sentimentos vividos ao longo de 25 anos de vida.

Menina da roça, nasci e vivi até os meus 14 anos de idade na localidade de Roncador, interior do município de Candelária/RS. O Roncador recebeu esse nome devido ao ronco produzido pela Cascata da Ferradura, ponto turístico do município, que está escondida por entre seus morros, com uma queda livre de mais de 54 metros. Uma localidade que fica um tanto distante da cidade, e que talvez por isso mesmo seja um lugar muito calmo, no meu ponto de vista, um lugar especial de se morar.

Com 7 anos, ingressei na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt, uma escola multisseriada, de 1ª a 4ª série. A Educação Infantil, infelizmente, é uma realidade distante para quem vive lá, pois para termos acesso a ela, é necessário ir até o centro da cidade ou, então, até o município mais próximo. Essa distância gera um sentimento de insegurança nos pais e, por isso, a maioria das crianças dessa localidade, e de muitas outras próximas a ela, acabam tendo suas primeiras experiências escolares apenas no agora 1º ano.

A escola ficava quase ao lado de minha casa. Do portão da escola, era possível ver minha mãe estendendo a roupa no varal. Mas mesmo assim, a entrada na escola foi um momento bem difícil, muito embora minha professora fosse a minha tia, a tia Erení. Eu chorava quase que diariamente, alegando muita saudade da minha família, por vezes até da Ciça, minha cachorrinha. E olha que para a professora, que era a única adulta da escola, responsável pelas aulas, pela limpeza, merenda, enfim, por tudo, não devia ser nada fácil dar conta das aulas para as quatro turmas e de mais uma chorona... Mas ela deu conta sim! Aos poucos, com muito carinho, ela foi mostrando-me o lado bom de estar na escola, e eu fui a cada dia chorando um pouco menos...

Já bem adaptada a esse espaço, na 3ª série minha tia se aposentou e ganhamos uma nova professora, a professora Odete. Ela também pertencia à localidade e todos os dias eu a esperava na entrada da minha casa, pois ela vinha a pé de uma outra parte da localidade, o conhecido “canto”. Uma professora também muito preocupada conosco, muito carinhosa, que de vez em quando inventava de fazer uma sopa com “pés de galinha”. Eu, embora fosse muito simples, não entendia porque colocar os “pés” da galinha na sopa, se na galinha tem tantas outras partes gostosas... Mas tudo bem! Como eu não gostava de contrariá-la, sempre dava os pés da galinha para algum colega que gostasse e entregava o prato vazio. Eu gostava muito dela e não queria desapontá-la. Acho que até hoje ela não sabe que eu não gostava daquela sopa.

Eu me lembro bem que não raro tinha reunião de pais na escola. Minha mãe era sempre presença certa. Ela e meu pai haviam dividido: ali na escola era ela quem tomava a frente para representar a família, e quando eu fosse para a outra escola, mais longe, era meu pai quem assumiria prioritariamente esse papel, pois ela não sabia dirigir para se deslocar até lá. Nas reuniões ia então ela e mais um monte de mães. Não sei o que discutiam nessas reuniões, embora eu e alguns colegas que também iam junto com suas mães ou pais, ficávamos subindo nas janelas para tentar ouvir se não estavam falando da gente... devia ser muito engraçado para quem passava na estrada...

Também lembro que havia confraternizações, chás, jogos de víspera<sup>1</sup>, festas... E ia sempre muita gente. E nós, crianças, não enjoávamos da escola; sempre que tinha qualquer coisa, estávamos lá, marcando presença, e se não tinha, íamos ao menos brincar na casinha que tínhamos montado lá. Era um lugar de muita alegria.

Eu também lembro muito bem que nossas “profes” eram pessoas maravilhosas: em suas práticas ficava estampado o respeito, o afeto e a preocupação que tinham conosco. Lembro bem que, a cada segunda-feira, passávamos bastante tempo comentando sobre a festa da comunidade, o jogo de víspera, ou do passeio na casa do colega. As duas professoras tinham apenas o primário completo, e hoje eu percebo que muitas de suas práticas eram sim muito tradicionais, justificadamente, pois sua formação era muito limitada. Não lembro dos

---

<sup>1</sup> O jogo de víspera é uma variação do jogo de bingo.

conteúdos, aliás, só do de frações, que me deixou em recuperação na 4ª série... Não tenho nenhuma recordação de qualquer pergunta delas que fizesse menção a algo que gostaríamos de aprender, e lembro bem que trabalhávamos muito com livros didáticos e copiávamos bastante do quadro. Mas quando alguém não entendia algo, era bem comum elas sentarem junto com a gente nas classes, que eram bem grandes, e do nosso lado explicavam, da maneira que melhor sabiam, aquele conteúdo. Elas também chamavam a nossa atenção de forma firme quando era necessário e, mesmo não sendo comigo, eu chorava... de novo!

Em março de 1998, era hora de me despedir dessa escola. Lembro como se fosse hoje do momento em que abri o boletim e lá estava escrito: “Parabéns! Você foi aprovada para a 5ª série!”. Um sentimento de alegria por ter passado de ano e, ao mesmo tempo, um sentimento de tristeza por deixar essa escola tomaram conta de mim. Sentimentos, estes, parecidos com aqueles manifestados por algumas das crianças com as quais dialogamos ao longo da pesquisa, como veremos adiante, as quais, independente do ano, afirmam que acreditam que na escola da Vila<sup>2</sup> as coisas vão ser bem diferentes, e que “aquela ali [Escola Jacob Scheidt<sup>3</sup>] é muito melhor” (Sujeito A4). Fui pra casa me questionando se seria mesmo o caso de um “parabéns”, se não seria o caso de um “que pena”. Bom, mas fui para a outra escola, que ficava a 3km da minha casa. Fazer o quê? De qualquer maneira, aquela continuaria sendo sempre a “minha escola”<sup>4</sup>.

O mais legal era a novidade de andar de ônibus. Fui no primeiro dia, no segundo e, no terceiro, quando nada mais era novidade, eu já acordava um tanto triste... Eu não entendia porque tínhamos que mudar de escola. Lá, a realidade era um pouco diferente. Os professores eram sim muito legais, mas não tão atenciosos e carinhosos quanto as professoras da “minha escola”. Eu não entendia como, pois agora era uma série por sala... Penso que eles consideravam o tempo muito curto para conteúdos tão extensos, e tinham pressa porque eram bastante cobrados em relação a isso. Dos professores, hoje não lembro muito, tampouco dos conteúdos,

---

<sup>2</sup> A “escola da Vila”, assim chamada pelas pessoas do Roncador, é uma Escola Estadual localizada na localidade de Vila União, para a qual praticamente todas as crianças vão para continuar seus estudos até o 9º ano, após concluírem seus estudos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt.

<sup>3</sup> A autorização para a publicação do nome da escola está em anexo.

<sup>4</sup> Neste trabalho, muitas vezes irei me referir à Escola Jacob Scheidt como “minha escola” por considerar uma forma carinhosa de me referir a ela. Na localidade, todas as pessoas se referem a ela como uma escola que é “nossa”, de todos.

mas lembro bem das amizades que fiz, do quarteto formado por eu e três amigas... Lembro das festas das turmas, dos jogos interséries... Mas também lembro que eu tinha que implorar a meu pai que ele fosse até uma reunião na escola. Posso contar nos dedos as vezes que ele foi até lá. Ele não gostava de ir. Dizia que era sempre a mesma coisa: que eu estava indo bem nas notas. A distância se tornou maior em todos os sentidos.

Mas concluí o Ensino Fundamental com êxito, ou melhor, com muitas notas altas no boletim. Depois ingressei no Magistério. Tinha, há muito tempo, o sonho de ser uma professora. Mas não só uma professora! Eu queria ser professora da “minha escola”. Ingressei então no Magistério em 2002, o momento mais dolorido de toda a minha vida até aqui, que foi quando eu saí de casa, de perto da minha família, da minha escola, do Roncador. Mas foi um momento decisivo, do qual hoje me orgulho.

Em 2006, ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. No decorrer de minha caminhada no curso, sempre me reportei às minhas vivências, especialmente na “minha escola”. Durante o desenvolvimento de algumas pesquisas que realizei ao lado do professor Celso, aqui no município de Santa Maria/RS, tive a oportunidade de dialogar com professores, equipes diretivas<sup>5</sup> de escolas de Educação Básica e com acadêmicos de outros cursos de Pedagogia.

Dialogando com estes colegas estudantes e profissionais, me dei conta do quanto as relações interpessoais, em especial a dialogicidade e a afetividade, relações que permeiam tanto as relações em sala de aula quanto as relações em todo o espaço escolar, são pouco valorizadas, ou pelo menos pouco discutidas nos espaços de formação, da sala de aula à universidade. Isso me inquietou muito, pois eu bem sei, enquanto aluna, da importância dessas relações, pois vivi isso em minhas experiências, considerando-se a experiência como algo que nos passa, nos acontece, nos toca (LAROSSA, 2002).

Por esse motivo, realizei uma pesquisa ao final da graduação acerca dessa temática, dialogando sobre a importância dessas relações de afetividade e dialogicidade, dessas dimensões humanizadoras, no contexto da sala de aula. Todos esses diálogos, aos poucos, fizeram-me ter, a cada dia, mais a certeza do

---

<sup>5</sup> Falamos aqui em equipes diretivas porque ainda nem todas as escolas do município assumem uma gestão democrática. O próprio município, inclusive, continua falando em direção.

quanto essas relações interpessoais são fundamentais para uma educação de qualidade, significativa e emancipatória (FREIRE, 2009).

Em 2010 ingressei então no Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. A temática para a pesquisa já estava escolhida: as relações interpessoais que permeiam a gestão escolar. Mas e onde realizar esta pesquisa? Com qual equipe gestora? Foi nesse momento que novamente pensei na “minha escola”. Ao recordar de tudo o que lá vivi, e levando em consideração o fato de que eu ainda sonho em algum dia voltar à essa escola para de alguma forma retribuir tudo de bom que lá vivi, decidi, junto com o professor Celso, que bem sabe da minha paixão por essa escola, que este seria meu campo de pesquisa. E que coisa boa: ao lado de minha casa.

Até hoje, confesso, sempre que vou para minha casa, não deixo de dar uma espiadinha na “minha escola”. Hoje já não preciso mais pedir que ninguém me “levante” na janela para olhar para dentro, o que eu tinha que fazer logo que fui para a outra escola. Hoje já cresci o suficiente para conseguir alcançar a janela, mas não o bastante para sentir menos saudade... A saudade, é de tudo. Até da sopa com pés de galinha... Hoje levo comigo minha sobrinha, Duda, de 5 anos, que também não frequenta a Educação Infantil, mas que fala a todo momento que “ano que vem eu vou para essa escola”. Espero que ela possa viver lá tudo de bom que eu vivi, e que a transição de uma escola para outra não seja tão sentida quanto foi para mim.

Na “minha escola” então, com muita alegria, realizamos esta pesquisa. A saudade, a curiosidade em conhecer como é hoje a gestão dessa escola, uma escola rural multisseriada, que hoje conta com uma merendeira, e qual a importância das relações de afetividade e dialogicidade nessa gestão, e ao lado disso, a necessidade que senti de aprofundar meus conhecimentos acerca dessas “outras” dimensões humanas, que pouco são discutidas na academia e, mais do que tudo, a vontade de voltar até lá para, de alguma forma, contribuir com essa escola e com as pessoas que hoje a fazem ser uma escola, constituíram minha motivação para essa pesquisa.

Diante de tudo isso e da necessidade de pontuar com bastante clareza elementos importantes dessa pesquisa, definimos como problema a ser investigado: qual a importância que professora, funcionária, pais e estudantes de uma escola municipal rural multisseriada do município de Candelária, RS, atribuem às relações

interpessoais, em especial à dialogicidade e à afetividade, no processo de gestão escolar?

No intuito de responder a esta problematização, definimos como objetivo geral: pesquisar, em uma escola municipal rural multisseriada do município de Candelária, RS, a importância que professora, funcionária, pais e estudantes atribuem às relações interpessoais, em especial a dialogicidade e a afetividade, no processo de gestão escolar.

Dentro deste grande objetivo, elencamos ainda alguns objetivos específicos para nortear a pesquisa: investigar o que professora, funcionária, pais e estudantes da escola entendem por gestão escolar democrática; compreender como se processa a gestão democrática na escola; investigar qual é a relação que professora, funcionária, pais e estudantes estabelecem entre a gestão escolar e as relações interpessoais, em especial a dialogicidade e a afetividade; pesquisar quais as relações interpessoais que professora, funcionária, pais e estudantes consideram relevantes no processo de gestão escolar; estabelecer relações entre as respostas da equipe de gestão escolar envolvida e o Projeto Político Pedagógico da instituição.

A abordagem deste estudo é qualitativa, pois se insere numa relação social e está mediada por constantes interações entre sujeitos. Ela constitui-se em uma pesquisa com características de estudo de caso, por ter centrado seu foco em apenas uma escola rural multisseriada.

A coleta de dados foi realizada a partir de uma entrevista semi-estruturada com seis pais, seis estudantes, a professora e a funcionária da escola; da análise do Projeto Político Pedagógico da instituição e da observação em um evento promovido pela escola, que envolveu a participação de toda a comunidade escolar.

Este estudo se alicerça, principalmente, nos escritos de Paulo Freire, Miguel Arroyo e Humberto Maturana, autores que abordam o tema das relações interpessoais e do processo de humanização; e nos escritos de Heloísa Lück, Naura Ferreira e Benno Sander, autores que abordam o tema da gestão escolar. Ao longo do texto, buscamos estabelecer um diálogo entre pesquisadores, sujeitos e autores que tratam dos conceitos investigados.

Com o intuito de melhor organizar e facilitar a compreensão das análises, dividimos este estudo em três capítulos. Na composição de alguns dos títulos utilizamos algumas falas dos sujeitos da pesquisa, as quais consideramos que expressam momentos significativos do diálogo realizado acerca de cada temática.

No primeiro capítulo, situamos a metodologia na qual alicerçamos nossa pesquisa, e o contexto investigado. Consideramos importante situar características do município, da localidade e da escola investigados, por entender esse processo enquanto essencial para uma prática dialógica.

No segundo capítulo, em um primeiro momento organizamos uma retomada histórica da gestão escolar, apresentando os momentos importantes de sua constituição no Brasil, e dialogamos com os autores que tomamos como referência na temática sobre a gestão escolar democrática. Na sequência deste capítulo, atendemos aos objetivos referentes ao processo de gestão que é vivido na Escola Jacob Scheidt, e apresentamos os diálogos estabelecidos e os momentos vividos junto às pessoas da escola envolvidas na pesquisa.

No terceiro capítulo, inicialmente situamos nosso ponto de vista no que diz respeito às dimensões da afetividade e dialogicidade na prática educativa, dialogando com os autores que tomamos referência para falar sobre tal temática e, em seguida, apresentamos novamente os diálogos e momentos vividos no decorrer da pesquisa, os quais atendem nossos objetivos relacionados à importância dessas relações interpessoais no processo de gestão da escola.

Durante todos os momentos dessa escrita buscaremos estabelecer um diálogo entre o contexto, os pesquisadores, os sujeitos e autores que utilizamos como referenciais nesse trabalho. E já que estamos falando em uma escola que, para todos nós envolvidos com esta pesquisa, é muito especial, ou tornou-se, no decorrer da pesquisa<sup>6</sup>, e por considerar a disposição e alegria com a qual nossos sujeitos dialogaram conosco sobre a “nossa escola”, em alguns momentos iremos nos referir a estas pessoas como nossos “companheiros”, pela maneira com a qual se colocaram ao nosso lado no decorrer de toda a pesquisa.

---

<sup>6</sup> Nesse momento refiro-me ao orientador da pesquisa, o professor Celso, que inclusive foi pessoalmente conhecer a escola.

# 1 A INVESTIGAÇÃO E SEU CONTEXTO: PRIMEIRO PASSO PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA

## 1.1 Delineamentos metodológicos

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, por esta nos permitir envolver significados, opiniões, fatos, todos permeados pelas relações entre pessoas, sujeitos inseridos em uma realidade social, no caso dessa pesquisa, em uma escola rural multisseriada. Além disso, seu caráter qualitativo decorre da intenção de “capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12).

Esta pesquisa também configura-se uma pesquisa básica que, de acordo com seu objetivo maior, tem um caráter descritivo, uma vez que buscou levantar as opiniões, as atitudes de um determinado grupo a respeito da grande temática, as relações interpessoais no processo de gestão escolar, e assim descrever as características deste mesmo grupo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Quanto aos procedimentos, o tipo de pesquisa qualitativa utilizado foi o estudo de caso, por ser o que mais se aproximou dos objetivos pretendidos com a pesquisa. De acordo com Trivinõs (1987, p. 133), o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Sendo assim, esse procedimento permitiu que o foco fosse centrado na análise de uma realidade, no caso, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt.

O estudo também teve por base uma pesquisa bibliográfica que foi realizada através da leitura e exploração de livros, publicações periódicas e impressos diversos que tratam da temática na qual a pesquisa está centrada. A pesquisa bibliográfica torna-se essencial pelo fato de que o pesquisador necessita de um grande campo de clareza teórica para que possa desenvolver ideias e realizar as análises de maneira adequada. Além disso, é importante pelo fato de que não há como levantar dados e questões relevantes no estudo, se o pesquisador não está a par do andamento das outras pesquisas que vêm sendo realizadas em torno do tema (INÁCIO FILHO, 2003).

A coleta de dados ocorreu por meio da análise da Proposta Pedagógica da Escola<sup>7</sup>, da observação em um evento promovido pela escola, que contou com a participação da comunidade escolar, e de uma entrevista semi-estruturada com os sujeitos envolvidos.

. A observação, de acordo com Marconi; Lakatos (2005, p. 192),

é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.

Para as mesmas autoras, a observação é o ponto de partida da investigação social, constituindo-se em um elemento da pesquisa de campo que permite ao observador um contato direto com a realidade a qual deseja pesquisar. Dessa forma, acreditamos que a observação realizada em um dos eventos realizados pela escola, que contou com a participação da comunidade escolar, no caso uma gincana, permitiu um maior contato com todas as pessoas envolvidas nesse contexto, possibilitando assim a construção de uma investigação mais bem detalhada acerca da temática proposta.

Após a realização da observação, passou-se à realização da entrevista semi-estruturada com cinco pais, cinco estudantes, sendo um estudante de cada ano, do 1º ao 5º (de famílias diferentes), a professora e a funcionária da escola. A escolha dos pais e estudantes que participaram da entrevista deu-se por meio de um sorteio, realizado junto à professora da escola.

Cada uma das entrevistas foi procedida de uma análise dos dados obtidos. Sobre tal tipo de entrevista, Triviños (1987, p. 146) nos traz um conceito importante:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

---

<sup>7</sup> Como veremos adiante, não há um Projeto Político Pedagógico da instituição, mas uma Proposta Pedagógica de todas as escolas multisseriadas do município, que difere de uma escola para outra em apenas um item.

Esse tipo de entrevista tornou-se importante para o bom andamento da pesquisa, uma vez que possibilitou que entrassem na discussão aspectos que, tanto o entrevistador quanto o entrevistado, considerassem relevantes a respeito do assunto. Assim, houve a possibilidade de ocorrerem tantas modificações quantas fossem necessárias em relação ao roteiro inicial, permitindo que a entrevista fosse enriquecida pelas experiências e vivências do entrevistado, porém sem fugir do foco principal. O entrevistado teve papel central junto ao pesquisador, e todas as suas manifestações tiveram grande relevância no decorrer do diálogo.

No início de cada entrevista, foi solicitada a permissão dos sujeitos para a gravação desta. A professora e a funcionária autorizaram a gravação, porém alguns pais e estudantes demonstraram insegurança em relação a esse procedimento e, por isso, optou-se em anotar as respostas e no final lê-las aos entrevistados. Até mesmo aqueles pais e estudantes que no início autorizaram a gravação, aos poucos foram demonstrando certo desconforto em relação ao gravador, e por vezes então já tendo iniciado a entrevista, optou-se por desligar o aparelho e reiniciar a entrevista anotando as respostas dos entrevistados. Tivemos então duas entrevistas gravadas e transcritas, e dez entrevistas cujas respostas foram anotadas e lidas no final aos sujeitos, caso estes quisessem fazer alguma modificação.

Após a realização das entrevistas, as respostas foram agrupadas em categorias para uma melhor análise. A perspectiva de análise utilizada foi a análise de conteúdo que, de acordo com a autora Oliveira (2003, p. 5) é entendida “como um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou temas abordados em um determinado texto”. Sendo assim, a ênfase esteve nas respostas dadas pelos sujeitos, sendo que foram utilizados apenas os dados que interessavam à pesquisa.

Quando da finalização da análise dos dados, sentimos a necessidade de dialogar um pouco mais com pais e estudantes. Procuramos, então, novamente a professora e, juntos, sorteamos mais um estudante e um pai para a realização das entrevistas.

A partir de então buscamos analisar todos os dados obtidos com a análise da Proposta Pedagógica, a observação e as entrevistas. Nesse momento, então, começamos a “trabalhar” o material coletado, buscando destacar os elementos mais significativos à pesquisa, que nos permitiram alcançar nossos objetivos.

## 1.2 O contexto da pesquisa

### 1.2.1 As escolas multisseriadas no município de Candelária/RS

O município de Candelária/RS localiza-se na depressão central, na região do Vale do Rio Pardo, a uma distância de 198 km da capital gaúcha. Possui cerca de 30.171 habitantes, sendo que, deste total, 35% (cerca de 10.786) residem na zona rural do município<sup>8</sup>; esta, conta com em torno de 30 localidades, com distâncias que variam de três a cinquenta quilômetros do centro urbano.

No município, de acordo com a Proposta Pedagógica da Escola (2008), das 39 escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, 33 escolas caracterizam-se como classes/escolas multisseriadas. A Educação Infantil é oferecida apenas em uma dessas escolas do interior do município.

Ainda de acordo com a Proposta Pedagógica da Escola, por escolas multisseriadas entende-se:

Aqueles que oferecem vários níveis de escolaridade e aprendizagem na mesma sala de aula, que compreende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste contexto, o professor é responsável pelas esferas pedagógicas, administrativas, sociais, organizacionais e jurídicas da escola. (PROPOSTA PEDAGÓGICA – EMEF JACOB SCHEIDT, 2008, p. 8)

As escolas que atendem mais de 20 alunos contam com duas professoras, em salas separadas, e nas escolas onde há apenas uma sala de aula, as turmas são divididas em turnos manhã e tarde, com uma professora diferente em cada turno, ou com a mesma professora nos dois turnos.

Essas escolas não têm um Projeto Político Pedagógico próprio. Há uma Proposta Pedagógica das escolas multisseriadas, que foi construída de abril de 2007 a outubro de 2008, constituindo-se a primeira proposta das escolas multisseriadas do município. Essa proposta procura “registrar aquilo que se acredita e o que se quer para as escolas multisseriadas” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EMEF JACOB SCHEIDT, 2008, p. 6). Ainda de acordo com a proposta, ela é “resultado do trabalho do grupo de professores das escolas multisseriadas que estudou e sonhou com as respectivas comunidades escolares como queremos a educação de Candelária” (Ibid., p. 6).

---

<sup>8</sup> Dados do Censo 2010.

A proposta contempla como principais elementos o Marco Referencial e o Marco Operativo. O Marco Referencial é composto pelo Marco Situacional e pelo Marco Doutrinal. Estes, de acordo com a proposta, foram construídos pelos professores de cada escola junto à comunidade escolar, verificando como a mesma percebe a realidade.

Na construção do Marco Situacional, de acordo com a Proposta Pedagógica (2008) a comunidade escolar discutiu como se percebe a realidade (como percebem e como pensam que poderia ser melhorado) quanto à saúde, ao lazer, à economia, à religião (valores como respeito, honestidade, verdade...), ao emprego, à política, à moradia, ao meio ambiente, à segurança, ao transporte, à educação (na comunidade, no município, no Estado e no Brasil).

Na construção do Marco Doutrinal, ainda de acordo com a Proposta Pedagógica (2008), os professores responderam às seguintes questões: que tipo de sociedade queremos construir? Que homem e mulher queremos para a sociedade que sonhamos? Que educação/ensino/escola são necessários para a sociedade que sonhamos?

O Marco Operativo aparece na sequência do breve histórico de cada uma das 33 escolas. Nele, os professores das escolas responderam às seguintes questões: o que sonhamos/desejamos? Que estratégias serão utilizadas para realizar este sonho/desejo? Estas questões foram respondidas, levando-se em conta o processo de planejamento, o currículo escolar, a metodologia, a avaliação, a formação continuada, o avanço escolar, a redução da distorção idade/série, a educação inclusiva, a redução da evasão escolar, a indisciplina, o ensino fundamental no município, as relações interpessoais, as atividades esportivas e culturais, a estrutura e organização da escola, o trabalho desenvolvido pelos funcionários da escola, as condições de trabalho, a obtenção e gerenciamento dos recursos financeiros (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EMEF JACOB SCHEIDT, 2008).

Na sequência da proposta são, então, apontadas as determinações e normas das escolas, a estrutura e funcionamento das escolas em 2008, os projetos e programas escolares de 2008 e os programas do governo que contemplam as escolas multisseriadas.

Em 2006, o município de Candelária implantou o Ensino Fundamental de Nove Anos. Dessa forma, gradativamente foi sendo extinta a oferta do Ensino Fundamental de Oito Anos, o que também atingiu as escolas multisseriadas,

passando a atender crianças do 1º ao 5º ano. Na EMEF Jacob Scheidt, já no ano de 2006 as crianças passaram a entrar com 6 anos no 1º ano.

Também de acordo a Proposta Pedagógica da escola (2008), em 2007, foi criado no município o cargo de Serviços Gerais e as escolas que ainda não contavam com nenhum(a) funcionário(a) responsável pela merenda, limpeza, manutenção e conservação das escolas, passaram então a contar com este profissional.

### 1.2.2 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt está situada na localidade de Roncador, região que fica a trinta e dois quilômetros da sede e, assim como as demais localidades, apresenta uma estrutura bastante típica, mas com suas singularidades. As casas são bastante simples, com jardins, hortas, muitas árvores frutíferas, poteiros, carroças, estrebarias, galinheiros; e nas proximidades destas, muitas lavouras de fumo, uma das principais culturas da região.

Na divisa com o município vizinho, Passa Sete/RS, em um dos pontos mais altos da região, está localizado o salão comunitário São Luis, e hoje encontra-se em construção a igreja da comunidade. A EMEF Jacob Scheidt situa-se em uma parte mais baixa da localidade, mas bem próxima do salão comunitário.

O salão comunitário e a escola são os principais pontos de encontro da população, que se reúne frequentemente, principalmente em missas, festas e jogos de víspera. Os próprios moradores da comunidade responsabilizam-se pela conservação destes locais e, na escola, os pais, estudantes, professora e até mesmo aqueles que não têm filhos na escola, se organizam para garantir a manutenção física desse espaço, apesar deste pertencer ao poder público municipal. Nesta localidade, as pessoas demonstram perceber a importância de fazer parte da comunidade, pois esta identifica o povo local. Dessa forma, todos sentem tudo o que há na comunidade como seu e todos lutam para garantir a permanência dessa identidade.

De acordo com a Proposta Pedagógica da Escola (2008), a história da instituição data de 1961. Nesta época, o Sr. Leonel Brizola, Governador do Estado, tinha como prioridade a instalação de instituições de ensino nas áreas rurais. Foram,

então, elaborados projetos junto às prefeituras para a construção de algumas escolas nas localidades mais distantes dos centros urbanos dos municípios.

Na época, o Sr. Jacob Fernando Goelzer<sup>9</sup>, simpatizante das ideias do governador, doou uma área de terra com 1.125 metros quadrados para a construção da escola. Estas escolas que foram construídas nesta época ficaram conhecidas como “brizoletas”.

Como nesse período o Sr. Jacob Fernando Goelzer era vivo, a escola não poderia receber este nome, recebendo então o nome Jacob Scheidt. Segundo a professora, Jacob Scheidt era, na época, um médico e político bastante conhecido, que veio morar no município.

A escola foi, então, fundada em 12 de março de 1962. Era uma escola de madeira, contendo uma sala de aula com capacidade para 40 crianças. Nessa época não havia banheiros, mas privadas. Com o passar do tempo, essa instalação foi ficando precária e, em 1984, foi construída uma nova instituição, no mesmo terreno, em alvenaria, contendo uma sala de aula, cozinha, dois banheiros e pavilhão (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EMEF JACOB SCHEIDT, 2008). No ano de 2011 a escola passou por uma reforma e hoje conta, também, com uma sala onde as crianças podem fazer suas refeições e brincar.

Ainda de acordo com a Proposta Pedagógica da Escola (2008), até o final da década de 90, todos os professores que passaram pela escola possuíam somente o primário completo e alguns deles eram da própria localidade. Posteriormente, a escola passou a ter uma rotatividade grande de professores de outros lugares da cidade, inclusive no mesmo ano. No ano de 2000, ocorreu então a entrada da professora que até hoje trabalha na escola, que mora em uma localidade vizinha.

Em relação à Proposta Pedagógica da Escola, segundo a professora, houve discussões junto à comunidade escolar sobre os elementos elencados anteriormente, e a elaboração do Marco Operativo foi realizada pela professora, segundo ela, com base nessas discussões<sup>10</sup>.

As famílias que hoje constituem a escola são, de modo geral, bastante simples e humildes, mas que apresentam suas singularidades. A grande maioria dos pais são produtores de fumo; outros (pai, mãe, irmãos mais velhos) trabalham

---

<sup>9</sup> Avô da pesquisadora, Juliana Goelzer.

<sup>10</sup> O Marco Operativo da EMEF Jacob Scheidt está incluído nos apêndices.

como “peões” (auxiliares do trabalho na roça) em algumas propriedades e outros pais exercem a profissão de pedreiros.

Algumas famílias são formadas por pai, mãe e filhos, outras apenas por mãe e filhos, outras têm filhos adotivos, outras contam com padrastos e madrastas... Mas todas essas famílias e a comunidade de modo geral, reconhecem o valor da escola e da educação e, por isso, todos colaboram naquilo que podem.

### 1.2.3 Nossos companheiros na pesquisa

Sendo o tema dessa pesquisa as relações interpessoais na gestão escolar, nada mais significativo do que dialogar com as pessoas dessa instituição. Dessa forma, os sujeitos definidos para essa pesquisa foram: a professora, a funcionária de serviços gerais, cinco pais, sendo um pai de um estudante de cada ano, e cinco estudantes, sendo um de cada ano, do 1º ao 5º. Como já comentado, quando da conclusão da análise das entrevistas, sentimos a necessidade de dialogar com mais um pai e um estudante e, portanto, foram realizadas, no total, entrevistas com seis pais e seis estudantes.

No decorrer do texto, para que a identidade dos sujeitos da pesquisa não fosse revelada, optou-se por não identificar-lhes pelo nome, conforme estabelecido quando da elaboração do projeto, com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria.

A professora da escola, definida no texto como “professora”, formou-se no Ensino Médio e, após, optou pelo Curso Normal; ela então realizou a complementação de estudos, tendo 1 ano de disciplinas didáticas e 6 meses de estágio. Após, ela iniciou o Curso de Pedagogia na Universidade de Santa Cruz do Sul; frequentou o curso até o 6º semestre, e, no momento, está com o curso nessa faculdade trancado e retomando-o à distância, através da Plataforma Freire, em virtude da dificuldade de deslocamento até Santa Cruz do Sul e, também, da dificuldade financeira.

Ela atua há doze anos na escola e mora em uma localidade próxima, mas no município vizinho. Ela desloca-se até a entrada da localidade e lá a Kombi da prefeitura, que também realiza o transporte das crianças, a leva até a escola e, depois da aula, a deixa no mesmo lugar.

A funcionária de serviços gerais definida por nós, no texto, como “funcionária”, é a única funcionária da escola e é chamada por todos na escola como merendeira. Ela possui o Ensino Médio completo e trabalha há 5 anos na escola. Ela pertence à localidade, mas atualmente mora na cidade de Candelária e também vai e volta da localidade, de Kombi, todos os dias.

Os pais das crianças da escola moram na localidade, próximo à escola. Eles serão definidos no texto como sujeitos P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

O sujeito P1 tem dois filhos na escola, uma filha de 6 anos, no 1º ano, e um filho de 10 anos, no 3º ano. Este menino também foi entrevistado, pois embora o objetivo fosse entrevistar pessoas de famílias diferentes, como no 1º ano há somente duas alunas, uma aluna foi entrevistada, e esta mãe foi entrevistada como mãe da outra aluna do 1º ano. De qualquer forma, duas pessoas de uma mesma família teriam que ser entrevistadas. Esta família mudou-se de outra localidade do município para o Roncador na metade do ano de 2010 e as crianças, portanto, também foram transferidas de escola. É uma família composta por mãe, pai e dois filhos.

O sujeito P2 tem uma filha, de 7 anos, no 2º ano. Trata-se uma família que sempre morou na localidade e que não teve outros filhos na escola. É uma família composta por mãe, pai e filha.

O sujeito P3 tem um filho, de 8 anos, no 3º ano. Também trata-se de uma família que sempre morou nesta localidade e que não teve outros filhos na escola. É uma família composta por mãe, pai e filho.

O sujeito P4 tem um filho, de 9 anos, no 4º ano. Também é uma família que sempre morou nesta localidade, que já teve outros dois filhos que estudaram nesta mesma escola, mas que não estudam mais, tendo concluído apenas o Ensino Fundamental. É uma família composta por mãe, pai e três filhos, sendo que um dos filhos já é casado e mora em outra localidade.

O sujeito P5 tem um filho, de 10 anos, no 5º ano. Este menino também foi entrevistado por ser o único aluno do 5º ano. É uma família que também sempre morou na localidade, composta por mãe e três filhos (o pai faleceu no início de 2011); porém na casa moram apenas mãe e filho.

O sujeito P6 tem uma filha, de 9 anos, no 4º ano. Este pai foi sorteado no segundo momento da pesquisa. É uma família que também sempre morou na localidade, composta por mãe, pai e filha.

Os estudantes, todos moram na localidade, com suas famílias. No texto eles serão definidos como A1, A2, A3, A4, A5 e A6. De modo geral, essas crianças tiveram que ser bastante instigadas a falar, pois mantiveram-se bastante tímidas no decorrer da entrevista, o que pais e professora já haviam nos alertado que provavelmente ocorreria, pois são crianças que não socializam-se muito frequentemente com outras crianças e com adultos. O principal espaço de socialização delas é na escola e, mesmo já conhecendo a pesquisadora, mesmo dialogando sobre muitos outros temas antes da entrevista, elas abriram-se pouco ao diálogo, demonstrando bastante insegurança.

O sujeito A1 tem 6 anos e está no 1º ano. Mora com a mãe, o padrasto e o irmão de 1 ano, por parte de mãe. Veio de outra cidade com a mãe há dois anos e nesta outra cidade frequentou a Educação Infantil.

O sujeito A2 tem 7 anos e está no 2º ano. Mora com a mãe e o pai; não tem irmãos. Sua mãe, na época da pesquisa, estava grávida do segundo filho. A família sempre morou na localidade.

O sujeito A3 tem 10 anos e está no 3º ano. Mora com a mãe, o pai e a irmã. Pertence à família que mudou-se para a localidade em julho de 2010; portanto, veio transferido de outra escola. Esta criança foi reprovada no 3º ano, já na EMEF Jacob Scheidt.

O sujeito A4 tem 9 anos e está no 4º ano. É filho adotivo desde os 4 anos e mora com o pai e a mãe; não tem irmãos.

O sujeito A5 tem 10 anos e está no 5º ano. Mora com a mãe (o pai faleceu no início de 2011) e os dois irmãos moram na cidade. A família sempre morou na localidade.

O sujeito A6 tem 8 anos e está no 2º ano. Esta criança foi sorteada no segundo momento da pesquisa. Mora com o pai, a mãe e a avó. A família sempre morou na localidade.

Assim constitui-se o grupo de sujeitos dessa pesquisa. Durante um mês foi realizado um diálogo com estas pessoas, entre as quais muitas emocionaram-se ao falar sobre a escola. São pessoas que se colocaram como nossos companheiros ao longo deste estudo e, com eles, tivemos o imenso prazer de compartilhar e desenvolver esta pesquisa.

## **2 “A ESCOLA É MINHA, DAS CRIANÇAS, DA MERENDEIRA, DOS PAIS E DA COMUNIDADE”: DIALOGANDO SOBRE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

### **2.1 Gestão escolar democrática: seu percurso histórico e o significado desse conceito**

Bem sabemos que, por mais que os atuais discursos na área da educação enfatizem a importância da gestão das escolas ser realizada de forma democrática por todos aqueles que dela fazem parte, que a fazem ser uma escola, isso ainda parece ser um sonho distante. Muitas vezes, diante das dificuldades de toda ordem e de incoerências existentes dentro das escolas, parece que nos cansamos de lutar pela escola que sonhamos. Mas afinal, que escola é essa que sonhamos? Será que ainda vale a pena sonhar?

Cada um sonha essa escola à sua maneira, mas o mais importante, especialmente quando estamos falando em gestão, é que esse sonho seja sim de cada um, mas que seja sonhado e buscado por todos.

Ao longo da história da educação, muitas conquistas já foram alcançadas, embora muito lentamente. O termo gestão democrática não é só mais uma dessas conquistas, mas uma conquista especial, muito recente na educação brasileira. Este conceito vem, aos poucos, tomando cada vez mais espaço nos discursos educacionais, embora ele muitas vezes seja compreendido ou colocado em prática de forma controversa.

Considera-se necessário, para iniciar esse diálogo sobre gestão escolar democrática, retomar, de forma bastante simples, alguns dos principais momentos de nossa história, alguns fatos que influenciaram o destino da educação e, conseqüentemente, a direção das políticas públicas e da administração da educação em nosso país.

Por um longo período da nossa história, a educação esteve centralizada nas camadas de poder. De acordo com Sander (2005), as políticas públicas da educação estiveram sempre atreladas ao contexto político, social e econômico da sociedade. Dessa forma, o autor destaca cinco momentos importantes de nossa caminhada histórica na educação e que influenciaram nossas políticas: o momento

da colonização, o momento da ordem e do progresso, o momento dos Pioneiros da Educação, o momento da economia da educação e o momento da reconstrução democrática.

O momento da colonização é considerado pelo autor o momento do “transplante dos conhecimentos, e dos valores e práticas sociais e educacionais da Europa para o Brasil” (SANDER, 2005, p. 93). Este momento efetuou-se, de acordo com o autor, através de uma política de educação pública confessional. Um momento que se estendeu do século 16 ao século 18, e que foi marcado pelo normativismo político e pelo legalismo administrativo (SANDER, 2005).

O momento da ordem e do progresso, segundo o autor, veio com a República. Nesse momento, Benjamin Constant liderou uma reforma educacional alicerçada no positivismo francês, liderado por Comte (1830-1842) no século 19. A organização do sistema educacional da Primeira República, sob a influência do positivismo, deu-se através de poderosos instrumentos de controle central e de uniformização do ensino. O autoritarismo da administração pública se repetia na administração escolar e o positivismo “se manifestou na concepção de um conteúdo universalista transmitido por um currículo enciclopédico, na adoção da metodologia empírica e quantitativa e nas práticas prescritivas de organização e funcionamento das instituições de ensino” (SANDER, 2005, p. 97).

O momento dos Pioneiros da Educação foi um momento que, ocorreu a partir da terceira década do século 20. Marcaram este momento a Semana da Arte Moderna de 1922, o movimento da “Escola Nova”, em 1928, a Lei Francisco Campos, de 1931, que consagrou a liberdade de ensino, e o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, em 1932, marcando o movimento de renovação educacional da época. Foi um momento de enfrentamento entre pioneiros e conservadores (SANDER, 2005).

O momento da economia da educação é considerado por Sander (2005) o momento dos economistas. É o momento desenvolvimentista do pós-guerra, no qual a educação é vista como alavanca para o crescimento econômico. As políticas públicas dessa época no que diz respeito à organização e administração educacional, “sustentavam-se nos poderosos movimentos internacionais da administração para o desenvolvimento, da economia da educação, das teorias do capital humano e do investimento econômico no ser humano e nas suas taxas de retorno individual e social” (SANDER, 2005, p. 100).

O último momento, de acordo com o autor, é o momento da construção democrática, momento vivido nas últimas décadas, no qual luta-se pelos direitos humanos, pela liberdade, pela organização e resistência da sociedade civil, pelos valores e compromissos éticos. Na educação, nossa maior expressão nesse movimento foi Paulo Freire.

Esse último momento destacado por Sander (2005), passou pela grande mobilização da sociedade civil em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e veio constituindo-se em um momento de defesa da escola pública e da luta pela valorização dos profissionais da educação. E no que diz respeito à organização e administração do ensino, essa fase foi de avaliação da experiência brasileira e de ensaio de novas perspectivas teóricas nesse campo.

No percurso de todo esse contexto histórico, Sander (2005) aponta para o fato de que a sistematização das práticas de organização e administração se manifestou no mundo a partir do século 19, durante a Revolução Industrial, quando surgiram as teorias da administração. Aos poucos, o campo da administração foi ficando cada vez mais específico, o que acabou desenvolvendo a administração da educação, como campo de estudo da atividade profissional.

No campo empresarial, Sander (2005) nos lembra que aos poucos foram surgindo novos conceitos administrativos, como os termos gestão e gerência. No campo da educação, por todo o mundo, de acordo com Sander (2005), o ensino e sua organização tiveram sempre um caráter normativo e prescritivo, e assim também ocorreu no Brasil, do Descobrimento à Primeira República.

Diante de todo esse contexto, pode-se dizer que no decorrer de toda a nossa vida republicana, foi o termo administração que dominou o campo educativo. O termo gestão apareceu a pouco mais de duas décadas e, no início, era encarado com muita desconfiança e desaprovação, por justamente ter se originado no campo empresarial.

Este termo, para muitas pessoas, é quase sinônimo de administração, mas muitos pesquisadores vêm estudando a fundo estas terminologias, ao mesmo tempo em que vêm chamando a atenção para a “postura dialógica subjacente ao conceito de gestão como forma de governo da educação em seus distintos níveis e modalidades de ensino” (CURY, 2002, p. 164 apud SANDER, 2005, p. 125).

Sander (2005), então, destaca que é nesse contexto que nasceu o conceito de gestão democrática da educação, e que

é certo que o termo gestão vem-se impondo crescentemente no pensamento administrativo do setor público e da educação brasileira. É consagrado na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em numerosos instrumentos normativos dos sistemas de ensino do país. Integra o vocabulário politizado dos movimentos sindicais e de outras entidades da sociedade civil organizada. Enfim, representa hoje o novo discurso político e administrativo no governo da coisa pública e da educação, tanto estatal como privada, confessional ou não. É assim no Brasil e em outros países da América Latina, como tem sido em alguns países da Europa e na América do Norte (SANDER, 2005, p. 124).

A gestão democrática do ensino público está então assegurada no art. 206 da Constituição Federal de 1988, que institui que um dos princípios, em cuja base o ensino será ministrado, é o do inciso VI: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Mais tarde, também foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei nº 9394/96, no art 3º, inciso VIII, e art. 14 e 15:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  
Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.  
Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

O Estado do Rio Grande do Sul dispõe ainda sobre a Gestão Democrática do Ensino Público. A Lei nº. 11.695, de 10 de dezembro de 2001, em seus art. 1º, 2º e 3º traz algumas observações relacionadas à gestão democrática dentro das instituições.

Art. 1º - A gestão democrática do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado, será exercida na forma desta lei, com vista à observância dos 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 mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

V - garantia da descentralização do processo educacional;

VI - valorização dos profissionais da educação;

VII - eficiência no uso dos recursos.

Art. 2º - Os estabelecimentos de ensino serão instituídos como órgãos relativamente autônomos, dotados de autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com a legislação específica de cada setor.

Art. 3º - Todo estabelecimento de ensino está sujeito à supervisão do Governador e do Secretário de Estado da Educação, na forma prevista para as entidades da Administração Indireta (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2001).

Lück (2006a) destaca que a gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência e aceitação principalmente a partir da década de 90, e que vem se constituindo em um conceito comum nos discursos voltados às ações de sistemas de ensino e de escolas. Segundo ela, esse conceito vem sendo aceito e amplamente discutido, sobretudo por que

foi reconhecido como base fundamental para a organização significativa e estabelecimento de unidade nos processos educacionais e mobilização das pessoas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino que oferecem (LÜCK, 2006a, p. 33).

É importante lembrar que a mesma autora destaca este processo como um processo de mudança paradigmática do conceito de administração para o de gestão, sendo este último pensado não como substituição, mas como superação ao conceito de administração. Podemos então considerar a gestão como um tema de certa forma novo, que traz mudanças significativas no processo de organização dos sistemas de ensino.

Por isso mesmo, nesse momento, torna-se necessário definir o que é a gestão; para tanto, destacamos o conceito da mesma autora, quando ela diz que:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LÜCK, 2006c. p. 21).

A gestão escolar, portanto, como forma de organização da escola, para que seja efetivada, depende do grupo de pessoas que a constitui: gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade. Somente com este coletivo organizado e

mobilizado para definir e criar estratégias para alcançar os objetivos educacionais da instituição, é que a gestão se efetiva. Apresenta-se, assim, a ideia da “necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação das decisões com as ações efetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola” (LIBÂNEO, 2007).

Ao longo desse texto, percebemos que a educação, por um longo período, esteve centralizada nas camadas de poder e sempre coube a ela acatar decisões que eram impostas e que, em sua maioria, não condiziam com a realidade, com as necessidades reais da escola.

Por isso, nas duas últimas décadas, acentuou-se a cada dia o debate em torno da gestão democrática, pois vivemos agora um momento ímpar no espaço educacional. É chegada a hora da escola atuar com autonomia, definir seus objetivos, suas metas e mobilizar todas as pessoas da comunidade escolar em busca de seus objetivos. Para tanto, a palavra de ordem é participação, muito embora ainda perdure uma cultura organizacional administrativa burocrática e pouco democrática, autônoma e participativa.

De acordo com Lück (2006c), especialmente a autonomia e a participação, ao lado do autocontrole e da responsabilidade, são os pressupostos para que a gestão ocorra de fato. A ideia de gestão, segundo ela, já pressupõe a ideia de participação, isto é, “do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos” (LÜCK, 2006c, p. 21).

A participação de todos constitui-se, portanto, a válvula propulsora desse processo. Fala-se muito em gestão participativa, o que, então, tomando como referência os escritos de Lück (2006c), acaba tornando-se redundante.

A gestão escolar, assim sendo, é fundamental na organização de uma escola que deseja de fato ver a democracia acontecer. E aqui, reconhecemos enquanto a democratização,

o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação, se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição (LÜCK, 2006b, p. 58)

Uma gestão democrática ocorre, portanto, desde que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir de acordo com seu potencial. Mas participar e contribuir como e por quê? Ampliando, então, esse conceito, trazemos as palavras de FERREIRA (2009, p. 310) que irão esclarecer de quê gestão democrática estamos falando:

A gestão democrática da educação, enquanto construção coletiva da organização da educação, da escola, da instituição, do ensino, da vida humana, faz-se, na prática, quando se tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização. É quando se organiza e se administra coletivamente todo este processo, que se está realizando a consubstanciação do projeto político pedagógico definido, aqui, como uma forma específica de intervenção na realidade, e a partir da avaliação desta realidade, a fim de deliberar quanto aos princípios norteadores da ação pedagógica, assegurando indissociabilidade teoria (princípios e conteúdos) / prática (ação coerente), o que vai exigir uma mesma direção, uma mesma qualidade, uma mesma racionalidade que terão de ser constituídas no pensar e no decidir coletivo.

Essa gestão, portanto, engloba as partes burocráticas, administrativas, pedagógicas e sociais da escola; ou seja, todos atuam como responsáveis pelos objetivos, pretendidos e construídos por todos, para a instituição. Em uma escola gestada democraticamente, todas as pessoas são responsáveis por todas essas questões e, nesse caso, estamos falando de uma escola unida, que sabe bem o que quer e aonde quer chegar.

## **2.2 A EMEF Jacob Scheidt: uma gestão democrática?**

E a EMEF Jacob Scheidt? O que as pessoas que fazem essa escola acontecer têm a nos dizer sobre gestão democrática, e quem sabe a nos ensinar? Considerando que nosso objetivo maior era pesquisar a importância das relações interpessoais em um processo de gestão democrática, consideramos essencial, no primeiro momento dessa pesquisa, dialogar com os sujeitos envolvidos, a fim de pesquisar o que, para eles, é uma gestão democrática e se a escola constitui-se, de fato, uma gestão participativa, uma gestão da qual todos atuam como responsáveis.

Ao dialogar com a professora, a funcionária, pais e estudantes, descobrimos que a participação nessa escola é proposta a todos, pois todos, diante do

questionamento “Quem participa da gestão e organização da sua escola? Você considera sua escola democrática?” afirmaram que sim; apontaram para vários segmentos que participam dessa gestão e foram manifestando suas percepções acerca do processo que vivenciam dentro da instituição.

Quando do início dessa pesquisa, a escola havia recebido um dinheiro advindo de sua participação no Projeto Escola Ativa, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – um projeto voltado às escolas do campo. No momento em que entramos em contato com a professora para a apresentação do projeto, ela comentou que há poucos dias haviam realizado uma reunião para decidirem o que seria feito com aquele dinheiro. Essa reunião foi tomada como exemplo na maioria das falas de todos os segmentos, o que indica a participação dessas pessoas nesse processo de decisão.

A decisão tomada foi de que com esse dinheiro realizariam uma reforma na escola e que comprariam alguns materiais importantes, como computador e impressora. A reforma já estava sendo iniciada no momento dessa pesquisa, pelo pai de um aluno, que é pedreiro, com ajuda de outras pessoas da comunidade que, quando tinham disponibilidade, iam prestar auxílio.

A professora, então, quando questionada sobre quem participa da organização e gestão da escola, respondeu, sem hesitar: *“A escola é minha, das crianças, da merendeira, dos pais e da comunidade. Todos participam e decidem juntos”*. E na sequência do questionamento, afirmou que *“A escola é sim democrática, pois aceitamos as opiniões de todos, inclusive das crianças”*.

Esse primeiro relato, dado pela professora, foi ganhando sustentação à medida que fomos conversando com os pais, os estudantes e a funcionária. Nenhum dos sujeitos entrevistados apontou para apenas uma pessoa ou duas como responsáveis maiores pela organização e gestão, nem mesmo as crianças. Mas pelo contrário, na grande maioria das falas, todos os segmentos foram lembrados – pais, estudantes, professora e funcionária. Isso pode ser percebido na fala de um dos pais, que afirmou: *“Todos. É difícil quem não participa. Nas reuniões todos os pais vão. A Margarete [funcionária] é de admirar, pois ajuda no que precisa. Pra arrumar a água na escola, por exemplo, todos foram ajudar”* (Sujeito P3).

Na fala de todos os pais, inclusive, eles afirmam que a escola é, sim, democrática, pois é aberta a todos. Alguns citaram nomes de alguns pais que tomam mais a frente, mas a cada fala os nomes citados eram diferentes, o que já

indica que não é apenas uma pessoa que toma a frente nas discussões. Esses elementos podem ser percebidos na fala do sujeito P5 “O Ildo [pai de um estudante] e a Deli [mãe de uma estudante] são os que mais tomam a frente. Os pais participam, sim, tomam decisões. Pra mim, tudo tá bom”, e na do sujeito P1:

*“A Rosecler [mãe de uma estudante do 2º ano] e a professora são as que mais organizam, que tomam a frente. Os outros pais também participam, alguns até mais que a professora, dão bastante opinião. As crianças, quase todas participam. A escola é bem democrática. Mas é. A professora escuta a todos. Não dá pra se queixar”*

Na fala dos estudantes, esse conjunto de pessoas também foi destacado, o que pode-se perceber na fala do Sujeito A2:

*“Bastante pais, pois são 21 alunos. A Margarete [funcionária], a profe e os pais decidem. A mãe não foi na reunião de decidir, mas ela sempre vai [estava no hospital]. O Sílvio [marido da professora], o Gérson [marido da funcionária], o Artêmio [motorista da Kombi] e uns pais cortam a grama. Uns pais ficam muito ocupados com o fumo e não vão na reunião”.*

Outras crianças, ao também destacarem estes segmentos, demonstravam-se orgulhosas por também ajudarem nas decisões: “A profe, a Margarete [funcionária], os pais também. Todo mundo dá opinião. Eu sou o que mais pergunto. Eu gosto de participar, dando dicas, a profe de vez em quando responde, às vezes fica sem resposta...” (Sujeito A4)<sup>11</sup>.

A fala da funcionária da escola surpreendeu-nos pela visão que demonstrou ter de todo esse processo:

*“A profe, eu participo bastante, o CPM, o Conselho Escolar, e todo mundo participa. É uma localidade onde o pessoal participa bastante. A maioria vai e eles dão a opinião deles. É muito democrático. É claro que tem aquilo que vem de cima, que é imposto, mas a gente sempre decide juntos quando possível. As crianças também participam. Eles foram perguntados sobre o que queriam fazer com o dinheiro que nós ganhamos”.*

---

<sup>11</sup> No decorrer da pesquisa, a professora comentou conosco que este aluno havia sido eleito como representante dos alunos no Conselho Escolar. O Conselho foi instituído na escola durante a realização dessa pesquisa. Nesta monografia não abordaremos a organização e a importância do Conselho Escolar. Talvez nesta escola ele não venha a fazer tanta diferença, uma vez que é uma instância de democracia representativa; pelo que escutamos, vimos e sentimos, a escola como um todo vive a democracia participativa.

Tais falas, que apontam para a presença de todos os segmentos que fazem parte da escola – pais, estudantes, professora, funcionária e comunidade – demonstram que realmente esta é uma organização democrática, se considerar que,

Em organizações democraticamente administradas – inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades das pessoas a quem os serviços da organização se destinam. Ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico (LÜCK, 2008, p. 17).

Nesse sentido, é importante destacar nossa percepção para o fato de que, para alguns sujeitos, o conceito de democracia resume-se a ter a oportunidade de estar na escola e fazer-se presente quando é tomada alguma decisão, o que ficou claro na fala de algumas crianças e de alguns pais, ao passo que para outros, democracia é quando todos têm o direito de manifestarem suas opiniões e discutirem-nas com as demais, como no caso do pai que apontou que esse processo, na escola, *“é bem democrático, pois o que tu colocar sempre se discute e se entra num entendimento. Todos escutam as respostas de todo mundo”* (Sujeito P3).

Como comentado quando da contextualização do campo da pesquisa, em localidades assim, pequenas, as pessoas que nelas vivem valorizam muito a comunidade e a escola e buscam estar sempre presentes nestes espaços, pois estes marcam sua identidade enquanto localidade. No decorrer das entrevistas, assim como também foi percebido no dia da gincana de pais, ocorrida no segundo semestre de 2011, parece que nessa localidade essas características acentuam-se ainda mais, pois os pais percebem a escola como algo realmente importante na vida dos filhos, não importando se estes já a frequentaram alguma vez, a frequentam ou a frequentarão algum dia. A escola parece representar para eles uma conquista, pois representa, na vida dos filhos, o início do processo em busca de uma vida menos judiada<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Este é um termo bastante utilizado nas conversas informais pelas pessoas da localidade, que significa uma vida menos difícil, sem tanto trabalho pesado.

Nesse sentido, essa percepção vai de encontro às palavras de Arroyo (2004), quando este, ao afirmar que podemos construir uma escola menos desumanizadora para professores e educandos, destaca o tamanho esforço que as famílias das classes populares fazem para ver seus filhos na escola, para que estes possam ter uma vida diferente, uma vida mais humanizada:

Se perguntarmos às famílias pobres, excluídas, oprimidas, por que matriculam seus filhos na escola? nos dirão: “para que não tenham uma vida tão aperreada quanto a vida da gente”. Há um sonho, recuperar ao menos nos filhos a humanidade não tida. A luta popular pela escola faz parte dos anseios de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (ARROYO, 2004, p. 62).

Essa valorização da escola pode ser percebida na tarde da gincana de pais, uma tarde de sábado, dia da semana no qual a maioria dos homens dessa localidade costuma se reunir para jogar bocha e as mulheres para jogar víspera<sup>13</sup>, todas as famílias (pai, mãe e filhos) se fizeram presentes, com exceção de uma família, que justificou sua ausência por um motivo importante. Naquele dia, das 13h às 17h, foram realizadas brincadeiras muito divertidas envolvendo os pais e as crianças. Também estavam o marido da professora, o marido da funcionária e algumas pessoas da comunidade, que manifestaram interesse em participar. Percebia-se que todos tinham uma relação muito amigável.

Essa valorização do espaço escolar é também percebida na fala de um dos pais, ao justificar a presença constante de todas as pessoas na escola:

*“A professora, a merendeira, a diretoria, os pais... Em geral todo mundo ajuda. Tem quem reclama, tem quem concorda, mas todos dão a opinião. Sempre os pais acabam decidindo o que vai ser feito. As crianças participam também.[...] A comunidade também participa muito. Colégio é assim, ou tu já teve filho, ou tem, ou vai ter. Então todo mundo ajuda”* (Sujeito P2).

Na fala da professora também percebemos o quanto a comunidade valoriza a escola, pois essa nos relatou, com alegria, que *“Na nossa escola não tem problema de depredação, roubo, falta de participação. A comunidade é muito boa”*. Ela também se lembrou de um morador próximo da escola que, segundo ela, *“isso que*

---

<sup>13</sup> Essa é uma observação da pesquisadora, que sempre morou nesta localidade e acompanha as atividades de final de semana da maioria das pessoas que lá vive, e que foi percebida em muitas conversas informais, no decorrer da gincana.

*nem filho tem mais na escola*”, sempre se propõe a arrumar a manga da água quando esta tem algum problema e a escola fica sem água.

Esta valorização e participação da comunidade externa na escola, que ficou explícita nas falas e na observação realizada no dia da gincana, pode ser explicada pela cultura dessas pessoas nesse processo de valorização, pela visão de mundo e de educação escolar que essas pessoas da comunidade cultivam, o que provavelmente é o que as move e as faz acreditar na importância da educação para todas as pessoas e para a própria comunidade. Este condicionante cultural (PARO, 2000), provavelmente é o que mais têm influência na vida dessas pessoas, até mesmo porque muitas pessoas dessa comunidade não são alfabetizadas.

É também comum em contextos assim, de pessoas bastante humildes e com o mínimo de escolarização, justamente por valorizarem muito a escola, alguns pais depositarem na professora, e até mesmo na merendeira, bastante confiança na educação dos filhos.

A funcionária comenta essa confiança dos pais, quando relata que *“Os pais gostam que a gente fale primeiro, depois eles opinam. Eles dizem que a gente que sabe mesmo, porque estamos no dia-a-dia da escola. A gente coloca e eles discutem”*.

A professora também destaca, nesse sentido, que *“Os pais sempre dizem, ‘você que vê o que é melhor e a gente concorda’. Eles expõem a ideia deles, eu a minha e nós vamos juntos construindo o caminho”*. Em momento posterior, ela mais uma vez preocupou-se em deixar claro que a escola está sempre aberta à opinião dos pais em relação à educação dos filhos, e reforça o que já vinha sendo percebido na atitude dos pais, em relação ao seu interesse pela educação: *“Os pais são interessados pela educação. Sempre converso com eles sobre a minha maneira de trabalhar e digo ‘o que vocês acham que não está bom, me falem, e juntos vamos discutir e tentar melhorar”*.

Essa abertura também foi considerada importante por alguns pais que, inclusive, comentaram: *“Nós temos que opinar também em relação ao que eles aprendem, não só deixar para a professora”* (Sujeito P6).

Percebemos então, de modo geral, que alguns pais têm clareza do quanto é importante a sua colaboração na parte pedagógica, e que realmente contribuem nesse processo, ao passo que outros acreditam que a professora sabe melhor conduzir esse trabalho, sem necessitar do auxílio dos pais.

No que tange à participação dos pais, ficou muito claro na fala da professora e, inclusive, na fala das crianças, que há uma preocupação muito grande com a presença dos pais na escola, que a participação deles é muito importante e que se buscam meios para que ela ocorra de fato.

Como comentado quando da contextualização do campo da pesquisa, nesta localidade as famílias cultivam o tabaco e essa produção ocorre no decorrer de todo o ano, sendo que no segundo semestre as famílias se envolvem com a semeadura e o plantio e, ao final do ano, e no decorrer do primeiro semestre, eles se envolvem com a colheita, secagem e classificação das folhas para a venda desse produto. Portanto, no decorrer de todo o ano as famílias estão envolvidas com essa produção e é somente em períodos de chuva que elas não têm tanto trabalho. E como comentado, algumas famílias são produtoras e outras trabalham em propriedades como “peões”.

Esse fator dificulta de forma expressiva que todos possam se reunir na escola em um determinado dia para alguma reunião e isso é levado em conta pela professora, o que fica claro no comentário a seguir:

*“Eu levo em conta o serviço deles. Não adianta querer achar que os pais são obrigados a vir. Quem mora no interior, não adianta obrigar a vir, pois eles trabalham. E quando não vão na reunião, sempre procuram saber o que foi tratado, durante a semana”.*

Na sequência, ela ainda comenta que *“Os pais são cem por cento, colaboram em tudo. Se não fosse o trabalho com o fumo, faríamos a reforma em forma de mutirão, mas tivemos que pegar um pedreiro e, nesse caso, demos preferência ao pai de um aluno”.*

Embora esteja previsto em lei que o calendário escolar seja adequado a cada contexto, na fala da professora, percebemos com clareza a importância que esta atribui à participação de todos e o quanto há um esforço para que todos participem desse processo. Também nas falas de todos os pais, da merendeira e de algumas crianças essa preocupação transpareceu. Uma das crianças, inclusive, ao dizer que sim, sua escola é democrática, comentou que não é somente nos momentos de reunião que os pais estão na escola: *“Os pais vão bastante na escola. Não vão apenas em reunião. Tem mais vezes que eles vão na escola. Os pais vão brincar lá. É bem legal”* (Sujeito A1).

Nesse momento, relembremos o quanto a participação faz-se essencial para o alcance real desse processo, tendo em vista que:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e propicia um clima de trabalho favorável à maior aproximação entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2007, p.328).

E quando falamos em participação, cabe aqui lembrar que esta pode ocorrer sob formas muito diversas. Nesse sentido, Lück (2006c) nos lembra que a participação pode acontecer com muitos graus de intensidade: como presença, como expressão verbal e discussão de ideias, como representação, como tomada de decisão e a participação com responsabilidade e compromisso, que é a participação como engajamento. Nesse contexto, as falas aqui já registradas apontam para os diversos tipos de participação, embora todos reconheçam que a oportunidade de participar, de qualquer maneira, é aberta a todos, como no caso da mãe que comentou que:

*“A maioria dos pais está sempre presente. A merendeira está sempre nas reuniões, dá opinião. A professora sempre pede a opinião de todos. Tem alguns pais que não participam muito. (...) Eu me sinto bem para dar opiniões, mas sou mais quieta. Em algumas reuniões vão todos e em outras vão bem poucos. Na comunidade todo mundo ajuda. É uma escola democrática” (Sujeito P1).*

A fala dessa mãe demonstra que sua participação geralmente varia de uma participação como presença a uma participação como expressão verbal e discussão de ideias. Nas demais falas, percebemos que os demais graus de participação também existem e, um dos fatos que aponta para a participação como engajamento, é o compromisso deles com a reforma da escola, que todos dizem que é para as crianças terem melhores condições e mais recursos para poderem estudar.

Esse ambiente de participação, como já comentado, é fundamental em um processo de gestão democrática, tendo em vista que ele assegura que todos, de uma forma ou de outra, façam parte, cada um à sua maneira, desse processo. Esta participação, em um processo de gestão, refere-se à busca da coletividade pelos objetivos, que devem ser definidos por todas as pessoas da comunidade escolar, em

todas as dimensões e, por isso, Gutierrez (2000, p. 71) lembra que “a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes”.

Lück (2006c) nos chama a atenção para os reais objetivos da participação:

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para que a gestão escolar democrática e práticas escolares sejam efetivas na promoção da formação de seus alunos (LÜCK, 2006c, p. 78).

Como, aos poucos, foi ficando bastante claro no diálogo que estabelecemos com os autores, o processo de gestão democrática requer que todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar participem de sua organização e gestão, o que implica envolver-se, tanto em questões mais burocráticas, administrativas, quanto pedagógicas e sociais, no sentido de que, coletivamente, se reflita acerca dos objetivos da instituição e das estratégias pedagógicas, o que, em seu conjunto, deveria representar o projeto político pedagógico em ação dentro da instituição.

A professora, em muitos momentos da pesquisa, comentou que tudo é feito pensando nas crianças: *“tudo é feito pensando nelas. Agora, quando pensamos a reforma, ouvimos o que elas queriam fazer. Me importo com o que elas gostam e não gostam na escola”*. Essa preocupação dela aponta para o objetivo maior de todo o processo de gestão democrática: a melhoria na qualidade da educação. Em momento posterior a essa fala, ela corrobora essa afirmação dizendo que *“A gente faz tudo sempre pensando em melhorar o ensino”*. Falas, nesse sentido, foram bastante recorrentes durante a entrevista com a professora e demonstram que ela tem bastante clareza do objetivo que está intrínseco a tudo o que se faz na escola.

Essa preocupação é, em grande parte, revelada quando ela comenta:

*“sempre escuto as necessidades deles. Eu perguntei, em relação ao dinheiro que recebemos: ‘O que vocês querem que a profe compre?’ E na aprendizagem também. Nós criamos uma caixa de sugestões, onde eles colocam dentro o que gostariam de aprender e a cada 15 dias a gente abre a caixa e a partir disso eu elaboro meu planejamento”*.

Os pais também, em todos os momentos, deixaram claro que têm muita clareza do objetivo maior de todo esse processo, como no caso do pai que comentou: “*Isso tudo ajuda na educação deles*” (Sujeito P6).

Tais falas revelam que, de uma forma bem significativa, é decidido coletivamente o que será desenvolvido no campo pedagógico; nas falas anteriores ficou claro que é dada aos pais abertura para que estes ajudem a pensar a educação de seus filhos, embora as falas da professora, da funcionária e de alguns pais indiquem que, às vezes, eles preferem confiar esse papel à professora.

Todos os elementos até aqui apresentados, que caracterizam o envolvimento de todos na escola, em todas as dimensões – sempre com intenções de, e na maioria das vezes, com engajamento – em todos os momentos surgem como componentes importantes de uma gestão escolar democrática; e esta é reconhecida por todos, muito embora por alguns a democracia seja encarada de forma bastante restrita.

Porém, o fato já comentado de haver uma Proposta Pedagógica para todas as escolas multisseriadas do município, fere de forma bem significativa esse processo. Quando questionada acerca dessa Proposta, a professora comentou que, de fato, houve uma discussão com a comunidade escolar referente ao chamado “Marco Situacional”, mas que os pais que, naquela época discutiram, não têm mais filhos nesta escola, tendo em vista que já fazem 4 anos desse processo de discussão. Ela também declarou que participou, junto aos demais professores, da construção do Marco Operativo e que a cada início de ano letivo ela apresenta a Proposta Pedagógica a todos os pais, pois considera importante que eles a conheçam. Alguns pais não lembraram da Proposta, mas outros comentaram que “*ela mostrou [a Proposta] e mostra todo ano todos os documentos que são importantes*” (Sujeito P6).

Também percebemos que a professora preocupa-se com essa questão de ter uma Proposta para todas as escolas, uma vez que ela comentou que “*eu acho que poderia ter um PPP para cada escola, pois esse aqui em muitas coisas não contempla a nossa escola*”. Desse modo, percebe-se que há uma preocupação e um envolvimento de todos para que a escola seja gestada democraticamente, ao mesmo tempo em que estas questões mais intrínsecas à gestão democrática, como a importância de um PPP que mostre a identidade da escola, seja desconhecida por muitas pessoas da escola.

De acordo com Santiago (2007, p. 151), na escola, o Projeto Político Pedagógico

é a sua identidade e, embora possa inspirar-se em formas de organização consideradas bem-sucedidas, seu currículo deve ser gestado na comunidade escolar, em permanente diálogo para que se articulem os elementos de organização interna com os aspectos internos da sociedade, da cultura e da própria história, imprimindo sentido às ações desenvolvidas.

Portanto, podemos considerar que a gestão escolar democrática existe dentro da escola, pois há o envolvimento de todos em todas as dimensões do processo, porém ela não está registrada em um documento que seja unicamente da escola, que reflita a sua identidade. Nesse sentido vale lembrar que, em muitas escolas, este processo está documentado, mas de fato não acontece dentro na instituição.

Para todas as pessoas envolvidas com esta pesquisa, a escola realiza, sim, uma gestão democrática e vemos que na prática ela acontece, muito embora tenha essa lacuna. Desde já nos é possível pensar em formas de colaborar com o processo de gestão dessa escola, pois a gestão democrática, embora não esteja no papel, está na corporeidade de cada um deles. De nossa parte, é possível agora colaborar para que esse processo se efetive, de fato, buscando refletir com a Escola Jacob Scheidt a importância da construção desse documento para a efetivação plena desse processo, que primeiramente é um processo de humanização, objetivo maior da educação.

### **3 “ESSE ALI QUERIA RODAR PRA NÃO IR PRA VILA ANO QUE VEM. POR ELE, ELE NÃO SAÍA DESSA ESCOLA AINDA”: DIALOGANDO “AINDA” SOBRE AS RELAÇÕES AFETIVAS E DIALÓGICAS QUE PERMEIAM ESSA GESTÃO**

#### **3.1 A afetividade e a dialogicidade enquanto dimensões fundamentais da educação**

Vivemos um tempo de muitas mudanças e incertezas. Por todos os lados, somos diariamente bombardeados por novas informações, por novas descobertas e, conseqüentemente, estas nos fazem estar buscando novas formas de ser e estar no mundo. A industrialização, a tecnologia, o acesso rápido às informações, o avanço da ciência, tudo isso vem gerando o progresso liberal-capitalista de nossa sociedade e colaborando, a cada dia, com a busca de uma “melhor” qualidade de vida.

Porém, essas mudanças também vêm trazendo consigo a competitividade e o individualismo (TONIOLO, 2007), sem falar da exclusão e marginalização de boa parte da população. Em meio a tudo isso, percebemos que as relações humanas têm sido, cada vez mais, deixadas de lado. Com o excesso e as novas formas de organização do trabalho, associado às novas formas de “relacionar-se”, a maioria das pessoas não encontra mais tempo para conversar face a face, para fazer visitas umas às outras, para estar ao lado de pessoas queridas. Dessa forma, as relações entre familiares, amigos e vizinhos têm se tornado superficiais e isso tem nos tornado cada vez mais egoístas e insensíveis ao outro (TONIOLO, 2007). Para conversar, fazer convites, dar recados ou simplesmente dar um “oi” usamos o “msn”, o e-mail, o telefone celular. O “toque” do celular vem tomando o lugar do toque humano; o som do “mp3” vem tomando o lugar do diálogo; o abraço, o aperto de mão, o carinho, vêm sendo esquecidos.

Concomitantemente a isso, nos deparamos a cada dia com inúmeras notícias de assaltos, mortes de inocentes por balas perdidas, violência de toda natureza, degradação e destruição da vida humana. Convivemos com a injustiça, a discriminação, a exploração e, como resultado dessa sociedade capitalista, com a dominação de uns sobre os outros. Segundo Sampaio (2004, p. 30),

estamos vivendo uma crise global profunda, onde o vazio existencial e afetivo, provocado pela manipulação e desmandos, favorece a miséria, a violência, a corrupção, o medo, a insegurança, resultado da fragilidade das relações e dos valores humanos.

As pessoas parecem ter esquecido de que todos somos seres humanos, que todos somos “gente” com vida. Talvez porque, nesse mundo capitalista, quando não representamos nenhuma forma de lucro para a sociedade, somos vistos como “coisas” absolutamente sem importância. Isso faz com que acabemos por nos tornar seres demasiadamente racionais e esquecemos inclusive de manifestar e viver nossas emoções. As emoções ficam em segundo plano e vive-se a supervalorização da racionalidade técnico-instrumental. Dessa forma,

Nós, seres humanos modernos, do mundo ocidental, vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Em consequência, tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana. Valorizar a razão e a racionalidade como expressões básicas da existência humana é positivo, mas desvalorizar as emoções – que também são expressões fundamentais dessa mesma existência, não o é (MATURANA; ZÖLLER, 2004, p. 221).

E dentro deste contexto, percebemos o quanto a escola está permeada por desafios e responsabilidades. A cada ano, chegam à escola crianças e famílias cada vez mais carentes de carinho, de diálogo e de comida. O mundo dessas pessoas, muitas vezes, é tão cinzento, que todos procuram na escola primeiramente um lugar onde sejam vistos, ouvidos, valorizados.

Apesar disso, muitos ainda encaram a escola como uma instituição que têm unicamente a função de ensinar, de transmitir conteúdos, esquecendo que a escola é lugar de gente (FREIRE, 2002): o professor é gente, o estudante é gente, o pai e a mãe são gente, o funcionário é gente, o vizinho da escola é gente. Nesse sentido, diante de todo esse contexto de desvalorização da vida e de suas dimensões fundamentais, como o diálogo e o afeto, percebemos o quanto a escola precisa se constituir, a cada dia, um espaço-tempo para se viver a vida, para se viverem todas essas relações, pois ela é um ponto de encontro entre pessoas que estão em busca de “ser mais” (FREIRE, 2007) e, justamente por ser um espaço de tantos encontros de genteidades (HENZ, 2003) urge que façamos dela um espaço para se viver a vida em toda a sua plenitude. De acordo com Alarcão (2001, p. 22), na escola

se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental.

O diálogo e a afetividade, enquanto dimensões que precisam permear as relações dentro da escola, permite que se vivam esses elementos. O interesse, o comprometimento, a responsabilidade, a atenção, primeiramente, devem estar relacionados às pessoas para que estas, juntas, possam tornar esse processo fundamentalmente humanizador.

O desafio hoje está em pensar e construir uma escola mais humana, um espaço onde todos sejam reconhecidos, fazendo com que se sintam seres humanos valorizados, amados, gostando de ser gente (HENZ, 2003) e, ao mesmo tempo que, sabendo-se inconclusos, sintam-se capazes de ser mais (FREIRE, 2007), em todas as dimensões do humano. Nesse sentido, Paulo Freire, em seu livro “Educação e Mudança”, nos coloca que

não haveria educação se o homem fosse um ser acabado (...). O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1989, p. 27).

Esse processo de “ser mais”, de se fazer mais gente só pode ser realizado na convivência com outros que aprenderam e vem aprendendo essa difícil tarefa. O que realmente educa as crianças, tornando-as mais humanas, é muito mais do que simples informações. É tudo aquilo que elas vivem e convivem na escola, como as alegrias, as tristezas, as ideias, os conhecimentos e as experiências que compartilham na interação com os outros, permitindo que estes também as toquem pelos seus sentimentos e vivências. Não se aprende a ser humano se não se puder compartilhar a vida com outros seres humanos. E esse espaço é fundamental que seja proporcionado na escola; sentimentos e emoções não podem ficar no portão na escola, mas tem de ser vividos em toda a sua intensidade.

Nesse sentido, acreditamos que a afetividade e a dialogicidade despontam como dimensões essenciais que precisam ser vividas, ensinadas e aprendidas na

escola, compartilhadas entre todos. É através dessas experiências que vamos nos constituindo pessoas cheias de vida. Inclusive,

O espaço educacional como espaço de convivência na biologia do amor, deve ser vivido como um espaço amoroso e, como tal, no encanto do ver, ouvir, cheirar, tocar e refletir que permite ver, ouvir, cheirar, tocar o que há ali no olhar que abrange o seu meio ambiente e o situa adequadamente (MATURANA; REZEPKA, 2002, p. 17).

Não é possível pensar em uma relação entre toda a comunidade escolar que seja pautada na indiferença, onde ambos não se reconheçam enquanto humanos. Todos somos parte do processo educacional e o que caracteriza, primeiramente, esse processo, é essa relação de genteidade (HENZ, 2003) estabelecida entre todos. Mas reconhecer-se e reconhecer o outro enquanto ser humano, estabelecendo laços de carinho, de afeto, de amorosidade e dialogicidade, são funções primeiras para o estabelecimento de práticas educativas humanizadoras.

Dialogando com Ira Shor (2006) sobre a natureza do diálogo, afirmando que este não pode ser utilizado para garantir certos resultados ou como tática para manipulações, Paulo Freire aponta para o caráter transformador do diálogo:

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram pra refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber e *saber que sabemos*, que é algo mais do que só saber. (...) nós seres humanos sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo junto sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 2006, p. 123).

Um educador comprometido com a transformação dos sujeitos, que acredita na possibilidade de todos “serem mais” (FREIRE, 2007), acredita no caráter transformador do diálogo. No momento em que entendermos o diálogo como uma relação horizontal, inseparável do desenvolvimento da inteligência e do desenvolvimento da criticidade, onde cada sujeito tem o direito e o dever de escutar e dizer a sua palavra (FREIRE, 2007) numa relação amorosa e dialógica, compreenderemos a importância desse ato.

É nesse tipo de relação que acreditamos que uma gestão, para acontecer de forma efetiva, deve se pautar. O diálogo e a afetividade, incluindo-se nesta última o

respeito, a amizade, a escuta, a ajuda, são dimensões essenciais em um processo compartilhado como o de gestão. Freire nos lembra que

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito ao outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 2005, p. 120)

Para construirmos um processo de gestão democrática, essas dimensões são fundamentais, sendo fundamental também que elas sejam vividas por todos. E é em meio a esse processo que as crianças aprendem também a serem dialógicas e afetivas, pois estas aprendizagens levarão por toda a vida.

A afetividade perpassa e se manifesta em laços de carinho e de compreensão, porém ela vai muito além, perpassando a competência, a seriedade, a responsabilidade e a autoridade de cada um dentro da escola. Nesse sentido, Freire ainda nos lembra que

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2005, p. 141-143)

Entendemos que não há como construir um processo coletivo, uma democracia, se não se tem um diálogo, uma relação horizontal, um processo de vivência de todas as dimensões afetivas. Se não somos respeitados, se não atuamos de forma comprometida e responsável com os demais, se não colaboramos, se não nos aproximamos do outro, não vivemos um processo de gestão democrática. Estas são dimensões que entendemos enquanto indissociáveis desse processo e, por isso, aqui acreditamos na importância de se discutir essas relações enquanto vivências de um processo de gestão escolar democrática.

### 3.2 Dimensões importantes na gestão da EMEF Jacob Scheidt?

Se em algum momento dessa pesquisa, por questões de organização nossa, pensamos em dialogar inicialmente sobre a gestão da escola e, num segundo momento, sobre as relações de dialogicidade e afetividade que permeiam essa gestão, essa ideia não se concretizou, tendo em vista que nos surpreendemos com o fato de que, já no início de todos os diálogos, os sujeitos envolvidos foram sentindo-se motivados a dialogarem também sobre as relações que permeiam essa gestão. Percebemos que, para eles, uma parte estava totalmente relacionada à outra e, sendo assim, falar sobre a gestão da escola exigia que se falasse também sobre essas relações interpessoais, o que vai ao encontro do que viemos discutindo.

Este fato por si só bastaria para que respondêssemos parte de nossa problematização inicial, afirmando que, para esses sujeitos, essas relações são tão importantes que eles não consideram possível existir uma gestão que não seja permeada por elas. Dessa forma, podemos desde já dizer que todos os sujeitos com os quais dialogamos, destacaram de muitas formas a importância dessas relações e que, para eles, a afetividade e a dialogicidade são dimensões vivenciadas no dia-a-dia da escola, porque consideradas fundamentais a todo e qualquer processo de gestão.

Aqui também foi possível perceber que essas relações estão presentes no relacionamento entre todos os sujeitos da instituição. E de fato não poderia ser diferente, pois conforme discutido anteriormente, se a gestão é de todos, ela envolve, como a própria professora comentou, professora, pais, merendeira, alunos e comunidade. Estas relações, então, são importantes em todos os momentos que essas pessoas vivenciam dentro da escola, o que significa dizer que estamos falando das relações vividas por toda a comunidade escolar. São relações estabelecidas entre todos e que se refletem no processo educativo, objetivo maior de todo esse processo.

A maioria das pessoas comentou – e chamou a nossa atenção a sequência de comentários nesse sentido – que a relação que todos vivem na escola, é uma “relação de família”. Dessa forma, foram muito presentes comentários como este, feito por uma mãe, cujos filhos passaram a estudar na escola a partir do segundo semestre de 2010, já tendo frequentado outra escola anteriormente:

*“Todos têm assim uma relação de família. Quando tem reunião, eu paro para ficar só olhando, pois parece uma reunião de família. São todos unidos... Eu nunca tinha visto uma escola assim. Parece um mais próximo do outro, o que eu não vi nos outros colégios onde o Samuel estudou. Às vezes eu gosto só de ficar olhando como é bonito” (Sujeito P3).*

Nesse sentido, muitos outros pais comentaram também, por exemplo: *“Na hora de xingar, ela xinga. Lá ela é mãe do meu guri. Ela trata ele bem” (Sujeito P5).* E a professora, durante todo o diálogo, reiterou essa ideia e nos mostrou que essa percepção dos pais, de fato, procede, tendo em vista que várias vezes ela comentou que se considera parte da família de cada uma dessas crianças:

*“Eu tenho eles como meus filhos. Ouço eles sempre quando contam novidades, converso, brinco, dou risada com eles. Me considero parte da família deles. Eles me convidam para aniversário, Primeira Comunhão... Os que eu mais cobro, são os mais carinhosos comigo. Eu quero o melhor para eles (...) Converso com eles sobre coisas do dia-a-dia. Tenho que abrir os olhos deles para o mundo, além de ensinar. A escola é minha casa.”*

Tais comentários apontam para o que, anteriormente, já vínhamos discutindo, que é a presença muito forte dessa cultura da educação e da figura do professor em localidades assim. As pessoas de fato parecem ver a escola como uma extensão de casa, como fundamental na vida dos filhos e, por isso, percebem a importância da escola e da professora. Eles demonstram muita clareza de que a educação de casa e a educação da escola se complementam e que é muito importante que todos estabeleçam esses laços para que a escola siga em frente, como foi o caso do pai que relatou que *“Há relações de amizade entre todos (...) É nota dez. Na minha opinião todas as relações são importantes. Para a escola dar certo, todos tem que se entender, ter amizade...” (Sujeito P4).*

Tais relatos, especialmente o relato da professora, recuperam algo que já foi comentado anteriormente, que é essa abertura da professora ao mundo das crianças. Quando ela proporciona um espaço para que todos contem as novidades, para que conversem e brinquem juntos; quando ela diz que dá risada junto com eles, ela está demonstrando que dentro da escola a corporeidade de cada um é valorizada, o que muitas vezes não é permitido nesse espaço, tendo em vista que, em alguns momentos, o professor parece desejar que só a cabeça dos alunos entre na sala e o restante fique do lado de fora...

Nesse sentido, vale lembrar que, antes de sermos professores de Ensino Fundamental, ou professor de Matemática, de Língua Portuguesa ou de Geografia, somos professores de gente, e de gente que está aprendendo, a cada dia, a ser mais gente (FREIRE, 2002), em todas as dimensões do humano. Certamente essas crianças vão à escola em busca de algo mais do que simplesmente aprender a ler e escrever; tanto nessa como nas outras escolas, nossas crianças querem ser reconhecidas como gente, como seres humanos (HENZ, 2003).

Perez (1997, p. 60) lembra que é em um espaço permeado por essas relações que a criança vai construindo o conhecimento:

a criança, através de suas relações interpessoais, vai gradativamente construindo conhecimentos sobre o mundo em que vive [...] As relações entre as crianças e entre a professora e as crianças traduzem um partilhar que promove a cooperação, o trabalho coletivo e a construção de novos conhecimentos.

Todos, educadores, educandos, funcionários, pais e comunidade somos sujeitos do processo educacional e o que caracteriza, primeiramente, esse processo de gestão, é essa relação de genteidade (HENZ, 2003) estabelecida entre todos. Educar, acima de tudo, mais do que revelar saberes, é revelar a genteidade; é revelar-se enquanto humanos na processualidade dialógica. Arroyo nos lembra que:

a recuperação de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros seres humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa (ARROYO, 2004, p. 54).

A tarefa de “ensinar a ser humanos” requer, conforme Arroyo, que a aprendamos com os demais que tenham, também, aprendido essa “difícil tarefa”. Aprende-se, então, na convivência, nas relações de diálogo e afetividade, pois não podemos aprender essas dimensões sozinhos. Não aprendemos, não crescemos se somos sozinhos, se “dialogamos” e “amamos” sozinhos.

Essas relações de afetividade e dialogicidade entre todos os segmentos da escola ficaram claras em muitos relatos. Talvez aqui seja importante, primeiramente, citar que muitas das pessoas com as quais dialogamos emocionaram-se muito no decorrer do diálogo. A professora, durante os quarenta minutos de entrevista, estava

sempre com os olhos cheios d'água e, muitas vezes, o seu silenciamento constituía-se parte desse diálogo, pois eram momentos de muita emoção, nos quais o que ela sentia era perceptível aos olhos, sem necessitar de muitas palavras.

A funcionária também emocionou-se muito. Ela demonstrou, o tempo todo, estar tão feliz neste lugar, tão feliz pelo reconhecimento que tem lá dentro, que as lágrimas, aos poucos, foram dando sinais do que significavam aquelas vivências para ela. E com muitos pais não foi diferente, especialmente com as mães, que principalmente ao relatarem a relação entre seus filhos e a professora também se emocionavam, demonstrando a gratidão que tinham por ela e o quanto estavam felizes nessa escola.

Alguns relatos nos chamaram a atenção porque, algumas vezes, entrecruzavam-se uns com os outros. Foi o caso de um relato da professora, da mãe de um estudante do terceiro ano (que participou como mãe de uma criança do primeiro ano) e do relato do próprio estudante. Esta família havia mudado para a localidade no segundo semestre do ano de 2010, momento no qual esta criança passou a frequentar a nossa escola.

A professora, no decorrer da entrevista, citou o caso dessa criança e relatou-nos que na outra escola que ele frequentava, segundo os pais, estes recebiam queixa todos os dias, pois ele era considerado um “aluno problema”. A professora então comentou, relatando o início desse processo: *“Com o Samuel, eu conversava muito. Ele já tinha problemas na outra escola e eu passei a chamar os pais para elogiá-lo e ele passou a confiar em mim. Agora ele se interessa bastante, aprendeu a ler com facilidade”*. A professora destacou, então, a importância de se elevar a autoestima da criança, de trabalhar com afeto para que ela reconheça suas próprias capacidades.

No momento em que conversamos com a mãe dessa criança, mesmo sem que perguntássemos qualquer coisa sobre ela, ela logo comentou que:

*“A professora é muito carinhosa com as crianças. Apesar dela ser sozinha, ela tem um carinho imenso por todos; não tem diferença entre uma criança e outra. Lá na outra escola, o Samuel não queria ir pra escola e aqui ele tá sempre com vontade de ir. Na outra escola, o meu filho era um dos mais pobres do colégio e a professora sempre deixava ele pra trás. Quando precisava dar dinheiro, ele não tinha, e ele se sentia excluído. Aqui ela mesma ajuda quando não temos dinheiro. Levou de dois a três meses para ele confiar na professora e quando confiou, ele começou a aprender. Ele agora não tem problema no colégio. O carinho que ele não tinha lá, agora ele tem. Ele se sente bem”* (Sujeito P3).

E a certeza do significado de todo esse processo para a criança, percebemos quando conversamos com ela própria, enquanto estudante do terceiro ano. Quando questionado sobre o que achava de sua escola, bastante tímido, ele comentou que *“As crianças são amigas da professora. Na outra escola eu só pintava e desenhava. Aqui a gente aprende mais. A professora é legal, ela ajuda. (...) A profe é carinhosa, e isso é bom. Eu gosto muito da minha escola de agora. Eu gosto de estudar”* (Sujeito A3).

Diante destas afirmações, é possível dizer que a afetividade aparece nesse contexto como uma dimensão fundamental tanto aos pais, à professora e à criança, e esta pode ser colocada então enquanto um alicerce desse processo que une estas pessoas. Provavelmente a maneira com que a professora anterior dessa criança agia em relação à ela, acabou afastando a criança da professora, o que resultou no afastamento dos pais em relação à escola, à professora, dos demais pais... E que processo de gestão pode ocorrer quando há tamanho afastamento entre todos?

É por isso que esses relatos, por si só, nos dão uma dimensão muito grande do processo que as pessoas vivem dentro dessa escola. Primeiramente, podemos perceber o quanto uma relação de confiança entre a professora e a criança, que aos poucos vai se estabelecendo através de uma relação afetiva, vai criando também uma forte relação de confiança entre os pais e a professora. Para a nossa pesquisa, essa percepção foi fundamental para identificarmos o quanto todas essas relações estão intrinsecamente relacionadas. Não estamos tratando de relações engavetadas, ou seja, de relações entre pais e professora, professora e estudante, estudante e funcionária, e assim por diante, como se fossem relações fechadas entre tais segmentos. O que claramente é percebido aqui é que, para que todos se envolvam com engajamento na escola, é necessária uma relação de confiança entre todos, relações essas que nascem do chão da escola e se estendem a todos que estão à sua volta.

Isso tudo nos leva a acreditar na importância do olhar sensível do educador às crianças, às famílias e ao contexto de um modo geral. Muitas crianças, como já comentado, vão à escola em busca de muito mais do que aprender a ler e a escrever; estas aprendizagens são parte sim desse processo, porém, elas não têm meios de acontecer se esse processo não for permeado por essas relações de afetividade e dialogicidade. Rossini (2001, p. 15-16), nesse sentido, nos faz um alerta: “a falta de afetividade leva a rejeição aos livros, à carência de motivação para

a aprendizagem, à ausência da vontade de crescer. Portanto, uma de nossas máximas é: aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso”.

Muitas vezes, é apenas na escola que as crianças têm a oportunidade de serem vistas sob esse olhar mais sensível, de serem vistas como crianças. Seu mundo, em algumas realidades, não lhes permite viver como tais, pois desde cedo precisam aprender a lidar com as situações mais adversas da vida, sejam elas a fome, a pobreza, a violência. No caso dessa criança, a família percebe a importância desse olhar afetivo e demonstra muita frustração em relação à outra escola, demonstrando muita felicidade pelo fato de agora o filho ter encontrado uma professora carinhosa, em quem aprendeu a confiar e, por isso, conseguiu aprender.

Na sequência dos relatos da professora pode-se perceber que essa preocupação não é somente com algumas crianças, mas com todas, uma vez que ela coloca: *“Eu procuro sempre ressaltar a parte boa das crianças para os pais. Tenho medo das crianças não gostarem de vir para a escola”*. Mais tarde, ela ainda complementa dizendo *“Eu sempre digo pra eles que não gosto mais de um que de outro. Sempre digo que gosto muito de todos eles e por isso me preocupo muito com a educação deles!”*

Tais relatos demonstram todo o lado acolhedor da professora, pois ao passo que muitas outras ditas “educadoras” parecem querer espantar as crianças da escola, esta, pelo contrário, teme muito que eles não gostem da escola e não venham mais. Ela parece se esforçar muito para mostrar a eles o quanto ela tem um carinho especial por cada um e o quanto justamente por isso, ela preocupa-se em construir com eles uma educação significativa.

Dessa forma, percebemos o quanto o processo educacional, por envolver muito mais do que “cabeças pensantes”, envolve todas as dimensões do processo humanizador; pois o caráter formador da educação perpassa pelos laços de carinho, respeito e amorosidade, concomitantemente à cobrança de responsabilidades.

Nesse sentido, em determinado momento, uma criança sorriu ao comentar sobre a professora, dizendo que *“Ela é legal, ela ajuda nas brincadeiras, é querida. Ela não é legal quando ela xinga. Mas aí é porque a gente bagunça...”* (Sujeito A6). Tal relato aponta que as crianças estão bem atentas ao que acontece e percebem que, ao mesmo tempo em que a professora é querida, ela também é exigente, o que Paulo Freire (2005) aponta como intrínseco à relação de afetividade. Mas o

interessante é que para essa criança, em primeiro lugar, ela é legal e querida. É como se o resto pudéssemos “deixar pra lá”...

Portanto, a tarefa de ensinar, como bem nos lembra Freire (2005), é uma especificidade humana que também exige rigorosidade metódica e a competência no processo de construção do conhecimento.

Mas, infelizmente, apesar de saber que na prática educativa lidamos primeiramente com seres humanos, percebe-se que, muitas vezes, a preocupação recai apenas na sistematização de conhecimentos, na utilização de melhores metodologias e didáticas. Para muitos, a manifestação da afetividade se dá apenas no abraço, no beijo, em demonstrações de carinho, esquecendo-se que a preocupação com a aprendizagem, a cobrança de responsabilidades, a escuta, o diálogo, também são demonstrações de afetividade que humanizam os sujeitos.

Nesse sentido, Maturana; Rezepka (2002, p. 13), nos lembram que

o olhar do professor ou da professora em sua relação com as crianças não deve dirigir-se ao resultado do processo educacional, mas ao acolhimento da criança em sua legitimidade, embora o professor atue consciente do que espera que a criança aprenda.

Portanto, um professor consciente de seu papel humanizador sabe que a humanização acontece no decorrer do processo e não em momentos a parte; ela ocorre interligada ao processo de ensino e aprendizagem, pois de acordo com Maturana; Zöllner (2004, p. 10), “é a emoção que define a ação”. Logo, a aprendizagem ocorre apenas quando o emocional do educando é levado em conta. Ainda de acordo com Maturana; Rezepka (2002, p. 14), “por esse motivo o professor ou a professora deve saber que as crianças aprendem (transformam-se) em coerência com o seu emocional”. Por isso, a tamanha importância de valorizar as emoções dentro do contexto escolar; apenas elas podem dar significado à aprendizagem e torná-la ação.

Nesse primeiro momento, foi muito importante percebermos que a dimensão da afetividade esteve presente em muitos relatos, pois na grande maioria das vezes, antes de começarem a falar sobre a escola, sobre as relações presentes no processo de gestão, muitos pais e crianças sentiam a necessidade de destacarem o quanto a professora era carinhosa e o quanto isso era importante para a criança. Percebemos, assim, que todos compreendem o quanto essa relação é importante

nesse processo, tendo em vista que é a partir dessa relação que as demais da escola vão sendo construídas e valorizadas enquanto objetivo maior de tudo o que lá se vive.

O que nos tocou bastante, e cabe falar nesse momento, nesse espaço de afetividade, foi o relato da funcionária que demonstrou o quanto a afetividade está, de fato, permeando todas as relações que são vividas dentro da escola:

*“Todas essas relações são importantes. É bom pra todo mundo, pois isso levamos pra vida toda. Eu preparo o alimento pra eles, e eles dizem pra mãe fazer... Eles vão lembrar sempre disso. Eu tenho que cuidar deles, pois um dia eles vão cuidar dos outros. Eles sempre vão lembrar da merendeira. Eu sempre procuro estar cobrando deles o respeito, a valorização do alimento... Às vezes me acho metida, mas procuro fazer o melhor mesmo. O que eu posso passar pra eles, eu tento, pelo menos.”*

Essa pessoa que se considera, às vezes, “metida”, é uma merendeira que tem plena consciência de seu papel na educação das crianças, que não é um papel de simples merendeira, mas um papel de gestora, de educadora.

Uma escola que desponta com essas dimensões, não tem como não ser uma escola toda “bonita”, como lembrou uma das crianças: *“Eu gosto da escola porque ela é bonita. Gosto da professora porque ela é bonita, é querida, é carinhosa com a gente”* (Sujeito A1). Diante dessa resposta da criança que está frequentando o seu primeiro ano nessa escola, poderíamos ficar nos questionando: o que ela quis dizer que é bonito? O prédio? As classes? As cortinas? Mas em um contexto assim, acreditamos que essa escola para essa criança é bonita porque nela há uma professora bonita, que é bonita porque é carinhosa. É uma escola bonita provavelmente porque, como ela mesma lembrou em momento anterior, os pais não vão até ela apenas para conversar em reuniões, mas para brincar também. O que mais pode significar uma escola conceituada de “bonita”, em meio à uma reforma, para uma criança de 6 anos?

E acreditamos que, diante das falas de todos, essa escola não é bonita apenas para as crianças. Uma mãe comentou que lá *“É tudo muito bom. A vivência [do diálogo e da afetividade] é grande. Não vemos ninguém brigar com ninguém. As crianças se gostam, todos ajudam... Todo mundo lá [na escola] se gosta”* (Sujeito P4).

Desse modo, todos os sujeitos foram destacando que o diálogo, a afetividade e todas as suas dimensões, como a escuta, a amizade, a ajuda são elementos presentes sempre na escola.

Nesse momento, lembremos que o que nos torna gente (FREIRE, 2007), portanto, é muito mais do que habilidades, competências e saberes adquiridos. Nos tornamos gente através da interação com os demais, através da proximidade que nos permita reconhecer-se enquanto um ser humano capaz de ser mais (FREIRE, 2007).

Nesse sentido, as principais dimensões, dentro da afetividade, que foram destacadas pela grande maioria dos entrevistados, foi o respeito e a amizade. Sempre que perguntávamos quais dessas relações, entre todas, eram as mais importantes, eles primeiramente destacavam a amizade e o respeito, inclusive as crianças. E a grande maioria destacou que essas dimensões são importantes para que haja uma harmonia dentro da escola. A professora, por exemplo, nos disse: *“Eu nunca tive desentendimentos com os pais. A relação mais importante é a amizade e o respeito, pois eu sempre digo que tenho que respeitar para ser respeitada”*, e uma mãe também comentou:

*“A relação é muito boa. Tem tudo isso [diálogo e afetividade]. A amizade está em primeiro lugar. Todos precisam estar unidos para que a escola siga em frente. Com essas relações tudo se torna mais fácil. Minha filha melhorou muito depois que entrou na escola. Ela consegue fazer amizades mais fácil” (Sujeito P2).*

E na fala das crianças, a importância dessas dimensões também ficou bastante clara, inclusive a dimensão do respeito foi uma das que mais apareceu, acreditamos que em virtude da cultura local, tendo em vista que as pessoas que moram em localidades rurais, culturalmente, prezam muito a educação pautada no respeito. As crianças comentaram que: *“Respeitar é o mais importante. Os pais, os colegas, todos temos que respeitar”* (Sujeito A3). E ainda: *“Os pais são amigos da professora. Todos os meus colegas gostam da professora. Um ser amigo do outro é o mais legal. A profe tem que ser amiga dos pais das crianças (...) Aí todo mundo conversa, se dá bem.”* (Sujeito A1) e *“Todo mundo é respeitado, todo mundo respeita. Todo mundo se dá bem lá. O respeito é o mais importante, se não dá muita confusão...”* (Sujeito A4).

O diálogo foi uma dimensão muito apontada, também, por todos, especialmente pela funcionária, que comentou que *“É bastante presente o diálogo. É a relação mais importante. A vida depende do diálogo. Quem somos nós se não soubermos dialogar, conversar, ouvir”*. Em todos os momentos ela ressaltou o quanto aprende diariamente no convívio com todos da escola e, dessa forma, o quanto este trabalho que, por isso mesmo, por toda essa vivência que lhe proporciona, *“É um trabalho muito bom, que supera as dificuldades de acesso, salário. O melhor retorno que eu tenho é o respeito, a amizade das crianças, o carinho”*.

A busca, a reflexão coletiva, as aprendizagens exercitadas com os demais, nos proporcionam aprendizagens significativamente relevantes. São universos diferentes que se entrecruzam, uma pluralidade de concepções e de vivências que só tendem a promover a dinâmica necessária da relação dialógica. A abertura ao diálogo, a troca, a escuta, são aprendizagens necessárias a todas as pessoas que, juntos, constituem uma escola cheia de vida. Valorizar essas pessoas, esses processos, são essenciais para que se construa uma escola democrática. E essa valorização é presente na escola, levando em conta que muitos afirmaram algo como o que essa mãe relatou:

*“A professora, sem palavras. Todos adoram ela. Ela é super querida, inteligente e carinhosa. A Margarete [funcionária] é fora do sério. Ela brinca, corrige, passa tema... Por todos se conhecerem, os pais todos se dão bem, ajudam. A gente não vê nenhum desentendimento. O companheirismo é o mais importante de todos”* (Sujeito P4).

As crianças, os pais e a professora, todos sempre faziam menção à funcionária. Uma das crianças, inclusive, lembrou que *“A merendeira faz brincadeira com a gente. Eu gosto dela”* (Sujeito A5).

É importante destacar que, segundo a professora, ela está sempre interagindo com as crianças, brincando no recreio e auxilia quando é necessário confeccionar algum material, escrever algo no quadro... É necessário que, nesse processo, a função de cada um esteja bem definida, pois apesar de ser importante que todos conheçam o trabalho que é desempenhado por todos, cada um é capacitado para realizar a sua atividade e, embora seja importante receber auxílio dos demais, uns não podem assumir tarefas e responsabilidades de outros. Embora a funcionária tenha comentado o quanto gosta das crianças, desse mundo escolar,

ela, ao mesmo tempo, diz que assim já está realizada, que não tem interesse em fazer o Curso de Pedagogia.

No entanto, uma escola onde há esse reconhecimento de cada pessoa, do valor do seu trabalho, onde as relações de afetividade e dialogicidade constituem-se enquanto alavancas desse processo, só pode estar permeada por uma gestão engajada, onde todos estão abertos à ensinar e aprender.

Em sua “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire lembra que “seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas à múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude” (FREIRE, 2005, p. 136).

Nesse sentido, Freire (2005) bem nos lembra de nossa incompletude. Somos seres inacabados e conscientes de nosso inacabamento, o que é próprio da experiência vital. É por isso que, em busca de “ser mais”, interagimos e trocamos vivências e saberes com os outros, sendo este um meio privilegiado de contribuição ao desenvolvimento e à mudança. E essa trocas, essas interações, a vivência dessas relações é o que, no nosso ponto de vista, assim como no ponto de vista de todas as pessoas dessa escola, é que faz com a que a gestão seja posta em prática, pois ela representa esse processo vivo de interações entre todos, que juntos buscam o melhor para a escola, para a educação, para as crianças.

O resultado da valorização dessas relações na escola, acima de tudo, a partir do que ouvimos, reflete-se na vontade que as crianças manifestam de não saírem mais dessa escola, processo realmente muito difícil...

Assim, uma mãe nos relatou:

*“Nunca vi nada de desentendimento entre ninguém na escola. O respeito e a amizade entre todos são os mais importantes. Mãe nenhuma gosta de ver os filhos judiados. Graças a Deus pra mim tudo tá bom. Faz 12 anos que os meus guris estão lá e eu nunca tive queixa. Esse ali [filho que está no 5º ano] queria rodar pra não ir pra Vila ano que vem. Por ele, ele não saía dessa escola” (Sujeito P5).*

Também na fala das próprias crianças o desejo de permanecer nessa escola, de alguma forma se faz presente, como nos comentários: *“Eu quero ficar ali porque eu gosto. É bom estudar, aprender brincadeiras... Ali eu já tenho amigos. A professora é legal também. Ela responde quando a gente não sabe, brinca,*

*escuta...*” (Sujeito A5); *“Na Vila eu acho que vai ser diferente. A professora ali é só uma. Aquela ali é bem melhor. Eu adoro minha escola”* (Sujeito A4).

A fala das crianças e dos pais reflete o quanto estão felizes com o retorno que recebem nesse espaço. A professora e a funcionária, também, além de felizes, demonstraram muita emoção pelo fato de perceberem a alegria de todos na escola.

E é importante destacar que na fala de todos os adultos, é manifestada a compreensão de que essas dimensões que são vividas dentro da escola, são fundamentais, primeiramente para as crianças, tendo em vista que elas aprendem muito no decorrer de todo esse processo.

Uma mãe comentou que *“Em primeiro lugar os alunos estão aprendendo mais do que podemos ensinar e casa. Eles aprendem tendo essa vivência na escola. É na prática (...) Há sim vivência de diálogo e afetividade. Em primeiro lugar, isso é bom para as crianças”* (Sujeito P4). Tal afirmação vai ao encontro do que Alarcão (2001) alerta, que essa cidadania, essa abertura, aprende-se vivenciando, não tendo condições de ser ensinada por meio de lições.

Outro pai ainda comentou que *“A ajuda é o mais importante, a colaboração de todos. É importante pra que todos fiquem contentes e para as crianças também, para o estudo delas”* (Sujeito P6).

Diante desse reconhecimento da importância que todos demonstraram perceber que esse processo democrático, vivido através das dimensões da afetividade e da dialogicidade, exerce na vida de cada criança, trazemos as palavras de Ferreira (2006, p. 57):

Porque a escola é um espaço por excelência de socialização, é à que compete à formação de um cidadão que, por estar bem inserido no seu meio, pode sem perda de identidade abrir-se a outros meios, ao diálogo que essa abertura comporta e ao respeito das identidades e de outras formas de estar no mundo. Tornar a escola um espaço dialógico de construção de identidades implica, como tem sido repetidamente notado, que a escola se torne uma organização democrática e participativa, aberta ao meio e dotada de um sentido de comunidade e da sua relação com a comunidade.

Dessa forma compreendemos que a escola é, sim, um espaço de formação de identidades e, por isso, precisamos ter clareza do papel que exercemos nesse contexto. Proporcionar à criança espaços de vivência de dialogicidade e afetividade, implica que ela compreenda a importância destes espaços e construa sua cidadania com base no que vivencia dentro da escola.

Freire (2002, p. 100), ao destacar características de uma escola democrática, lembra que:

a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. Daí a necessidade de, professando-se democrática, ser realmente humilde para poder reconhecer-se aprendendo muitas vezes com quem sequer se escolarizou.

Desse modo, o autor nos lembra, mais uma vez, de que aprendemos coletivamente, através da interação com os demais, inclusive com aqueles que sequer se escolarizaram. Estes também muito têm a nos ensinar sobre a vida, a prática vivida, pois estes formaram-se enquanto seres humanos fora dos muros escolares, fora desse contexto muitas vezes marcado pela intolerância, falta de humildade e por relações de poder desumanizantes. Por isso, ele nos lembra que aprendemos com o contexto concreto de nossos alunos e é a partir dele que devemos pensar nossa prática. Apenas assim a aprendizagem se tornará significativa e capaz de transformar realidades.

Foram através desses diálogos que percebemos, portanto, o quanto nossos companheiros acreditam e apostam em uma gestão escolar pautada nas relações interpessoais de dialogicidade e afetividade. Acreditamos que seja por isso que ninguém nunca queira sair dessa escola. Para eles, a gestão democrática só pode acontecer de fato se estiver permeada por essas relações, já tão esquecidas em muitos lugares...

## **PARA NÃO CONCLUIR... POIS OS DIÁLOGOS CONTINUAM... E A ESCOLA TAMBÉM**

Esta pesquisa monográfica buscou pesquisar, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt, uma escola municipal rural multisseriada do município de Candelária, RS, qual a importância que professora, funcionária, pais e estudantes atribuem às relações interpessoais no processo de gestão escolar. Para tanto, dialogamos com as pessoas da comunidade escolar, nossos companheiros nessa pesquisa, e junto a eles fomos construindo conhecimentos referentes à gestão escolar e às relações interpessoais, em especial a afetividade e a dialogicidade, que permeiam esse processo.

Percebeu-se, através das falas da professora, funcionária, pais e estudantes da Escola Jacob Scheidt, que estas pessoas compreendem, de modo geral, que a gestão escolar democrática existe quando todos têm a oportunidade de participar de todos os assuntos que envolvem a escola. Muito embora os conceitos de participação e democracia fossem, em alguns aspectos, diferentes para cada pessoa e, em alguns desses momentos fossem de certa forma restritos, de uma forma geral todos entendem que a gestão é realmente algo que precisa ser vivido com engajamento por toda a comunidade escolar.

No decorrer da pesquisa, percebemos que a gestão democrática acontece dentro da escola, porém, ela não está documentada, uma vez que há apenas uma Proposta Pedagógica para todas as escolas multisseriadas do município de Candelária/RS. Este elemento, embora essencial em uma gestão democrática, uma vez que o Projeto Político Pedagógico constitui a identidade da escola, não limita as pessoas a vivenciarem esse processo de gestão, pois ele acontece em todas as dimensões, desde as pedagógicas às mais burocráticas, porém com esta lacuna, que é a falta deste documento na escola.

Mas mesmo com este único documento, fomos realizando análises, a partir das falas dos sujeitos, e constatamos que a maioria dos pais conhece este documento, uma vez que a professora o apresenta a cada início de ano. Bem sabemos que um Projeto Político Pedagógico, em um processo de gestão, precisa estar em movimento; no entanto, apesar da escola estar vivenciando esse processo, não há nenhum documento que a comprove, dentro da escola.

Através das falas, observamos que os pais, a funcionária e os estudantes são sempre chamados a participar das decisões e convidados a engajarem-se nas atividades da escola, ao mesmo tempo que a professora demonstra total abertura a todos, por considerar que essas pessoas são parte fundamental nesse processo.

Percebemos com muita clareza que estas pessoas consideram que a relação entre a gestão, a dialogicidade e a afetividade é muito estreita, uma vez que compreendem que não há um processo de gestão que não seja permeado por estas relações. Nesse sentido, todas as dimensões foram destacadas como relevantes: a amizade, o respeito, o companheirismo, o diálogo, o afeto, a ajuda... Porém, as dimensões mais mencionadas foram o diálogo e o respeito, dimensão que todos consideram fundamental quando o assunto é gestão.

Ademais, concluímos que na Escola Jacob Scheidt as pessoas atribuem muita importância às relações afetivas e dialógicas, e consideram que estas são intrínsecas a todo processo de gestão escolar democrática. Elas apontam que a escola não tem meios de progredir na ausência dessas relações e o processo de educação das crianças também depende de que a gestão da escola aconteça de forma efetiva.

Foi muito gratificante realizar esta pesquisa nesta escola. Estamos muito felizes com o que aprendemos a partir dos diálogos que viemos estabelecendo com essas pessoas, e também estamos na expectativa de agora voltar à escola para apresentar o bonito resultado deste trabalho. Acreditamos que essa comunidade escolar precisa ver de uma forma diferente o processo que realiza, inclusive para que possam elevar sua autoestima e para que possam se sentir mais (FREIRE, 2007).

Pretendemos dialogar, agora, na “nossa escola”, sobre a importância do Projeto Político Pedagógico e de que este possa representar a identidade da instituição. Estaremos, então, retornando à escola, como comentamos no início deste trabalho, para colaborar com ela e procurar de alguma forma retribuir a tudo de muito bom que ela proporcionou e proporciona a muitas pessoas em processo de “vir a ser” humanos (FREIRE, 2005).

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de Outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%A7ao.htm)>. Acesso em 23 fev. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em 23 fev. 2012.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 11.695**, de 10 de dezembro de 2001. Lei da Gestão Democrática do Ensino Público. Altera a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995.

FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a pedagogia do Oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GUTIERREZ, Gustavo L.; CATANI, Afrânio M. Participação e Gestão Escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S.C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva**: um desafio permanente na capacitação de professores. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

INÁCIO FILHO, G. **Monografia nos Cursos de Graduação**. Uberlândia: EDUFU, 2003.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Katia S.; GIRLING, Robert e KEITH, Sherry. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a. (vol. I)

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b. (vol. II)

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006c (vol. III)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. Tradução: Jaime A. Clasen. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MATURANA, Humberto; ZÖLLER, Gerda Verden. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.); ROSAR, M. F. F. (Org.). **Política e Gestão da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, E. de. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

**Proposta Pedagógica da Escola Municipal Jacob Scheidt**. Candelária, RS, 2008.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. O prazer de descobrir e conhecer. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **A Pedagogia do Ser**: educação dos sentimentos e dos valores humanos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto Político Pedagógico e a Organização Curricular: Desafios de um Novo Paradigma. In: **As Dimensões do Projeto Pedagógico**. São Paulo: Papyrus, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TONIOLO, Joze M. S. A. **Afetividade e dialogicidade nas concepções e nas práticas docentes: desafios para uma educação humanizadora**. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

### CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

**Título:** As relações interpessoais que permeiam a gestão escolar: desafios e possibilidades

**Número do processo:** 23081.013188/2011-60

**CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):** 0228.0.243.000-11

**Pesquisador Responsável:** Celso Ilgo Henz

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê.

O pesquisador deve apresentar ao CEP:

#### Janeiro/2012 Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

**DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO:** 13/09/2011

Santa Maria, 03 de Outubro de 2011.



Félix A. Antunes Soares  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM  
Registro CONEP N. 243.

## ANEXO B – Autorização para a realização da pesquisa na EMEF Jacob Scheidt



### AUTORIZAÇÃO

Autorizo a aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Juliana Goelzer, a coletar dados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt, para a pesquisa de Especialização intitulada “As relações interpessoais que permeiam a gestão escolar: desafios e possibilidades”, orientada pelo Prof. Dr. Celso Igo Henz. A pesquisa tem por objetivo pesquisar qual é a importância que os sujeitos da gestão da escola atribuem às relações interpessoais no processo de gestão escolar, e a coleta de dados ocorrerá através da realização de entrevistas com a professora, a funcionária, pais e alunos, da observação em reuniões de pais e em outros eventos promovidos pela escola, e da leitura do Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Candelária, 24 de agosto de 2011.

*Maria Cristina Lopes*  
**MARIA CRISTINA SOARES LOPES**  
Secretária Municipal de Educação

MARIA CRISTINA S. LOPES  
Secretária Municipal de Educação  
Port. N° 018/10

Rua Thompson Flores, 385  
Fone: 51 3743-2851 - Fax: 51 3743-3276  
Cep: 96930 000 - Candelária/RS  
E-mail: pm.educacao@candelaria-rs.com.br

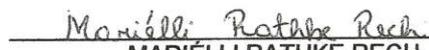
## ANEXO C – Autorização para a publicação do nome da EMEF Jacob Scheidt

### AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a aluna do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, JULIANA GOELZER, a publicar, em sua monografia intitulada "QUE SAUDADE DA MINHA ESCOLA... VIVENCIANDO RELAÇÕES AFETIVAS E DIALÓGICAS NA GESTÃO DA ESCOLA RURAL JACOB SCHEIDT", orientada pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, o nome da ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JACOB SCHEIDT, escola na qual a aluna realizou a coleta de dados para a realização de sua pesquisa.

  
\_\_\_\_\_  
MARIA CRISTINA SOARES LOPES  
Secretária Municipal de Educação de Candelária

  
\_\_\_\_\_  
LUIZ FERNANDO RECH  
Presidente da EMEF Jacob Scheidt

  
\_\_\_\_\_  
MARIÉLLI RATHKE RECH  
Professora da EMEF Jacob Scheit

Candelária, 27 de agosto de 2012.

ANEXO D – Marco Operativo da EMEF Jacob Scheidt

EMEF JACOB SCHEIDT

MARCO OPERATIVO/PROGRAMAÇÃO

O que sonhamos/desejamos?	Que estratégias serão utilizadas para realizar sonho/ desejo?
Sonhamos com a nucleação das escolas municipais da região serrana.	Esclarecimento aos pais sobre o melhor aproveitamento escolar e maior possibilidade de recursos e sala de apoio pedagógico.
Reforço escolar para alunos que apresentarem dificuldades.	Quando houver a nucleação das escolas, no turno inverso da aula, em uma sala especializada, com professor capacitado.
Que tenha um professor itinerante para substituir o horário do professor regente quando houver necessidade de se ausentar (Licença - saúde, hora de atividade)	Pedido por escrito a SME para ver a possibilidade de realizar este sonho.
Se não houver a nucleação, sonhamos uma reforma geral do nosso prédio escolar.	Procurar apoio junto à Prefeitura e a comunidade, com mão-de-obra e materiais.

*RS*

Que a escola tenha à disposição um campo de futebol, vôlei.	Conscientizar os pais da necessidade deste espaço e solicitar que demarquem o espaço.
Sonhamos com uma praça infantil (com balanços, escorregadores, casinha com brinquedos e bonecas) para os alunos.	Pedido por escrito a Secretaria Municipal de Educação para verificar as possibilidades de realização deste sonho. Elaboração de projeto

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professora, funcionária e pais)**



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

#### **1. Dados de identificação:**

Título do Projeto: As relações interpessoais que permeiam a gestão escolar: desafios e possibilidades

Pesquisador(a): Juliana Goelzer

Pesquisador(a) responsável: Celso Ilgo Henz

Instituição a que pertence o Pesquisador responsável: Universidade Federal de Santa Maria

Telefones para contato: (55) 96547533 / (55) 3221-8827

Endereço para contato: Casa do Estudante Universitário II (CEU II) – Campus da Universidade Federal de Santa Maria – Apto 1144.

#### **2. A justificativa, problema(s) a investigar e objetivos da pesquisa:**

Em pesquisas realizadas no decorrer do Curso de Pedagogia, dialogando com colegas professores e professoras, com equipes diretivas, e conhecendo mais de perto a dinâmica das instituições de ensino, constatou-se o quanto muitos desses profissionais julgam-se despreparados para lidar com as relações interpessoais na escola. Aos poucos, percebeu-se o quanto as relações interpessoais, enquanto processos de humanização, tornam-se fundamentais tanto nas relações de sala de aula, entre professor e aluno, quanto nas relações que se estabelecem em uma equipe gestora de escola.

Diante desta constatação, problematizou-se: qual é a importância que os integrantes das equipes gestoras de escolas atribuem às relações interpessoais nos processos de gestão escolar?

Tal problematização virá a ser debatida através dessa pesquisa, que será realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt, situada em

Roncador, Candelária/RS, com a professora, a funcionária, alguns pais e alguns alunos da escola.

Esta pesquisa tem, portanto, o objetivo geral de pesquisar, em uma escola municipal rural multisseriada do município de Candelária, RS, qual a importância que professora, funcionária, pais e alunos atribuem às relações interpessoais no processo de gestão escolar. Especificamente, busca-se: investigar o que professora, funcionária, pais e alunos da escola entendem por gestão escolar democrática; compreender como se processa a gestão democrática na escola; investigar qual é a relação que professora, funcionária, pais e alunos estabelecem entre gestão escolar e relações interpessoais; pesquisar quais são as relações interpessoais que professora, funcionária, pais e alunos consideram relevantes no processo de gestão escolar; investigar como se estabelecem as relações interpessoais em situações concretas na escola; estabelecer relações entre as respostas da equipe de gestão escolar envolvida e o Projeto Político Pedagógico da instituição.

### **3. Os procedimentos a serem utilizados:**

Esta pesquisa terá caráter qualitativo e a mesma será desenvolvida através de uma pesquisa bibliográfica e de um estudo de caso. Seus sujeitos serão a professora, a funcionária, 5 pais e 5 alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt. A coleta de dados, junto aos sujeitos da pesquisa, será realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas, nas quais será abordado o tema em questão. Nas entrevistas será utilizado um gravador de voz e o material coletado será transcrito. Para melhor analisar os dados coletados, o conteúdo das mensagens será organizado em categorias. É possível que haja algum desconforto por parte da pessoa entrevistada como timidez, por exemplo, no momento de responder as questões. Mas é através de uma conversa tranquila que o trabalho será desenvolvido, proporcionando ao entrevistado que este se sinta à vontade. Será realizada também a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola e observações em reuniões e outros eventos promovidos pela escola (festas, confraternizações...).

### **4. Quanto a desconfortos, riscos possíveis e os benefícios esperados:**

Nessa pesquisa não haverá nenhuma forma de danos (éticos, morais, físicos, etc) aos pesquisados; no entanto, talvez possa ocorrer algum tipo de questionamento que poderá causar algum constrangimento. Por isso, é importante ressaltar que os sujeitos envolvidos na pesquisa terão total liberdade para se recusar a participar, responder algum dos questionamentos ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização e sem qualquer prejuízo.

Quanto aos benefícios, acredita-se que com os resultados que vierem a ser obtidos, será possível repensar o modo como o processo de gestão escolar vem ocorrendo nas escolas, buscando assim qualificar esse processo, com o fim último de concretizar uma educação de qualidade, dialógica e humanizadora para todos.

**5. Garantia de resposta a qualquer pergunta. Liberdade de abandonar a pesquisa sem prejuízo para si. Garantia de privacidade:**

Os pesquisadores certificaram-me de que os dados coletados na pesquisa serão utilizados conforme foram divulgados no contexto e os nomes serão fictícios para que se preserve a identidade dos sujeitos.

Caso houver novas perguntas sobre este estudo poderei chamar o Professor Orientador Celso Ilgo Henz / UFSM, no telefone (55) 3221-8827 para qualquer esclarecimento sobre os direitos como participante deste estudo ou se eu pensar que fui prejudicado(a) pela participação na investigação.

Fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da metodologia que será implementada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim desejar.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Santa Maria, ..... de ..... de .....

.....  
Assinatura do(a) pesquisado(a)

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria

Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702  
Cidade Universitária - Bairro Camobi  
97105-900 - Santa Maria - RS  
Tel.: (55)32209362 - Fax: (55)32208009  
e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais e/ou responsáveis)**



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

#### **1. Dados de identificação:**

Título do Projeto: As relações interpessoais que permeiam a gestão escolar: desafios e possibilidades

Pesquisador(a): Juliana Goelzer

Pesquisador(a) responsável: Celso Ilgo Henz

Instituição a que pertence o Pesquisador responsável: Universidade Federal de Santa Maria

Telefones para contato: (55) 96547533 / (55) 3221-8827

Endereço para contato: Casa do Estudante Universitário II (CEU II) – Campus da Universidade Federal de Santa Maria – Apto 1144.

#### **2. A justificativa, problema(s) a investigar e objetivos da pesquisa:**

Em pesquisas realizadas no decorrer do Curso de Pedagogia, dialogando com colegas professores e professoras, com equipes diretivas, e conhecendo mais de perto a dinâmica das instituições de ensino, constatou-se o quanto muitos desses profissionais julgam-se despreparados para lidar com as relações interpessoais na escola. Aos poucos, percebeu-se o quanto as relações interpessoais, enquanto processos de humanização, tornam-se fundamentais tanto nas relações de sala de aula, entre professor e aluno, quanto nas relações que se estabelecem em uma equipe gestora de escola.

Diante desta constatação, problematizou-se: qual é a importância que os integrantes das equipes gestoras de escolas atribuem às relações interpessoais no processo de gestão escolar?

Tal problematização virá a ser debatida através dessa pesquisa, que será realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt, situada em

Roncador, Candelária/RS, com a professora, a funcionária, alguns pais e alguns alunos da escola.

Esta pesquisa tem, portanto, o objetivo geral de pesquisar, em uma escola municipal rural multisseriada do município de Candelária, RS, qual a importância que professora, funcionária, pais e alunos atribuem às relações interpessoais no processo de gestão escolar. Especificamente, busca-se: investigar o que professora, funcionária, pais e alunos da escola entendem por gestão escolar democrática; compreender como se processa a gestão democrática na escola; investigar qual é a relação que professora, funcionária, pais e alunos estabelecem entre gestão escolar e relações interpessoais; pesquisar quais são as relações interpessoais que professora, funcionária, pais e alunos consideram relevantes no processo de gestão escolar; investigar como se estabelecem as relações interpessoais em situações concretas na escola; estabelecer relações entre as respostas da equipe de gestão escolar envolvida e o Projeto Político Pedagógico da instituição.

### **3. Os procedimentos a serem utilizados:**

Esta pesquisa terá caráter qualitativo e a mesma será desenvolvida através de uma pesquisa bibliográfica e de um estudo de caso. Seus sujeitos serão a professora, a funcionária, 5 pais e 5 alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt. A coleta de dados, junto aos sujeitos da pesquisa, será realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas, nas quais será abordado o tema em questão. Nas entrevistas será utilizado um gravador de voz e o material coletado será transcrito. Para melhor analisar os dados coletados, o conteúdo das mensagens será organizado em categorias. É possível que haja algum desconforto por parte da pessoa entrevistada como timidez, por exemplo, no momento de responder as questões. Mas é através de uma conversa tranquila que o trabalho será desenvolvido, proporcionando ao entrevistado que este se sinta à vontade. Será realizada também a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola e observações em reuniões e outros eventos promovidos pela escola (festas, confraternizações...).

### **4. Quanto a desconfortos, riscos possíveis e os benefícios esperados:**

Nessa pesquisa não haverá nenhuma forma de danos (éticos, morais, físicos, etc) aos pesquisados; no entanto, talvez possa ocorrer algum tipo de questionamento que poderá causar algum constrangimento. Por isso, é importante ressaltar que os sujeitos envolvidos na pesquisa terão total liberdade para se recusar a participar, responder algum dos questionamentos ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização e sem qualquer prejuízo.

Quanto aos benefícios, acredita-se que com os resultados que vierem a ser obtidos, será possível repensar o modo como o processo de gestão escolar vem ocorrendo nas escolas, buscando assim qualificar esse processo, com o fim último de concretizar uma educação de qualidade, dialógica e humanizadora para todos.

**5. Garantia de resposta a qualquer pergunta. Liberdade de abandonar a pesquisa sem prejuízo para si. Garantia de privacidade:**

Os pesquisadores certificaram-nos de que os dados coletados na pesquisa serão utilizados conforme foram divulgados no contexto e os nomes serão fictícios para que se preserve a identidade dos sujeitos.

Caso houver novas perguntas sobre este estudo poderemos chamar o Professor Orientador Celso Ilgo Henz / UFSM, no telefone (55) 3221-8827 para qualquer esclarecimento sobre os direitos como participantes deste estudo ou se pensarmos que fomos prejudicados(as) pela participação na investigação.

Fomos informados(as) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada. Recebemos informações a respeito da metodologia que será implementada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e modificar nossa decisão se assim desejar.

Declaramos que recebemos cópia do presente Termo de Consentimento.

Santa Maria, ..... de ..... de .....

.....

Assinatura dos pais e ou responsável do (a) aluno (a) pesquisado (a)

.....

Assentimento do (a) aluno (a)

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria

Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702

Cidade Universitária - Bairro Camobi

97105-900 - Santa Maria - RS

Tel.: (55)32209362 - Fax: (55)32208009

e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

**APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** As relações interpessoais que permeiam a gestão escolar: desafios e possibilidades

**Pesquisador(a):** Juliana Goelzer

**Pesquisador(a) responsável:** Celso Ilgo Henz

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria

**Telefone para contato:** (55) 96547533 / (55) 3221-8827

**Local da coleta de dados:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no armário patrimoniado pela UFSM, de responsabilidade do professor orientador, na sala 3234, do prédio 16 – Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, por um período de vinte e quatro (24) meses, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, orientador do referido projeto. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 13/09/2011, com o número do CAAE 0228.0.243.000-11.

Santa Maria, ..... de ..... de .....

.....  
 Pesquisador(a)  
 Juliana Goelzer  
 CI – 7093778418

.....  
 Pesquisador(a) responsável  
 Celso Ilgo Henz  
 CI – 010620779

**APÊNDICE D – Roteiro de perguntas para a entrevista****ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA**

1. Quem participa da organização e gestão da sua escola? Você acha que sua escola é democrática?
  
2. Como você vê as relações entre professora, funcionária, pais e alunos na sua escola? Quais delas, para você, são as mais importantes?
  
3. O que você diria sobre a vivência do diálogo e da afetividade (amizade, respeito, escuta, ajuda) na sua escola?