



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**ENTRE AUXÍLIO E PARTICIPAÇÃO:  
O QUE SE ESCONDE POR TRÁS?**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Rosana Silveira Dorneles**

**Sapiranga, RS, Brasil**

**2013**

# **ENTRE AUXÍLIO E PARTICIPAÇÃO: O QUE SE ESCONDE POR TRÁS?**

**ROSANA SILVEIRA DORNELES**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito  
parcial para obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**Orientador: Profa. Dra. Cristiane Ludwig**

**Sapiranga, RS, Brasil**

**2013**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

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

**ENTRE AUXÍLIO E PARTICIPAÇÃO:  
O QUE SE ESCONDE POR TRÁS?**

elaborada por  
**Rosana Silveira Dorneles**

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

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Cristiane Ludwig, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

**Sueli Menezes Pereira, Dra. (UFSM)**

**Roseane Martins Coelho, Dra. (UFSM)**

**Micheli Daiani Hennicka, Me. (UFSM)**  
(Suplente)

Sapiranga, 29 de novembro de 2013.

*Dedico este trabalho  
à minha querida amiga Sielia, que não  
mediu esforços para que junto a ela pudesse  
estar cursando esta pós. Aqui estou hoje,  
graças sua verdadeira amizade.*

## AGRADECIMENTOS

*É tempo de agradecer...*

*Agradecer muito, pois a opção em não parar com os estudos, após o término da minha graduação, resultou em uma ausência prolongada das pessoas que amo.*

*Agradeço primeiramente a Deus, por ter me permitido chegar até aqui, por ter me dado força e sabedoria nessa caminhada, por me mostrar os caminhos sempre no momento certo e por me dar coragem em segui-los, sem esquivar-me.*

*Agradeço aos meus pais, Antenor e Soleci, pessoas que muito me precisam presente, e muito me entendem pela ausência. Minha paixão pelo estudo vem de berço, vem dos valores me passados. Obrigada meus amores!*

*Obrigada aos meus irmãos Marta e Jocelito, minha sobrinha Gabryele e cunhada Nega, por suas atenções e auxílios em todos os momentos.*

*Um especial muito obrigada a minha eterna orientadora, minha amiga Jô, por fazer-me alguém audaz, por sempre acreditar em meu potencial, por me mostrar que o caminho é árduo, mas o frescor da chegada revitaliza e torna-me um “ser mais”.*

*Agradeço pelo amor, carinho, atenção e compreensão do meu primo-amor, Eduardo. Você tornou meus dias mais inspiradores...*

*Agradeço aos meus amigos, Rose, Japa, Carol, Cíntia, entre outros tantos, que em algum momento necessitei negar-me a um passeio, janta, visita. Obrigada pela amizade, pelo carinho e compreensão.*

*Obrigada Sielia, pela companhia nos sábados em Sapiranga. Obrigada por ser uma amiga tão especial e me oportunizar a seleção desse curso.*

*Obrigada a minha orientadora Cris, por sua dedicação comigo e pelo profissionalismo que exerceu sua orientação. Com muito carinho, obrigada!*

*Agradeço a família-escola JB, pelo afeto, pelos momentos de descontração.*

*Amo esse lugar!*

*Aos meus queridos alunos, que me proporcionam o prazer em ser uma educadora aprendiz. Agradeço por me tornarem a cada dia, um ser humano melhor.*

*Obrigada ao tempo, que tem me fornecido experiência, ousadia, sabedoria e o  
gosto de cada vez querer mais!*

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### ENTRE AUXÍLIO E PARTICIPAÇÃO: O QUE SE ESCONDE POR TRÁS?

AUTORA: ROSANA SILVEIRA DORNELES

ORIENTADORA: CRISTIANE LUDWIG

Data e Local da Defesa: Sapiranga/RS, 29 de novembro de 2013.

A pesquisa reflete sobre a relação da escola com a família sob o pano de fundo da gestão democrática. O estudo teve como objetivo analisar o grau de alcance da participação da família na escola, tomando como fio condutor a perspectiva da gestão democrática. Como problema de pesquisa, questiona: como a escola mobiliza a comunidade para participar da gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A análise reflexiva do universo pesquisado apontou que a escola mobiliza a comunidade, convidando-a a participar de sua dinâmica para arrecadar fundos, em virtude das tantas demandas que a escola precisa dar conta e dos poucos recursos públicos que recebe por parte do Estado. De posse dessas informações, avalia-se que o grau de alcance da participação da família na escola ocorre pelo viés da ajuda e da colaboração, concentrando-se, assim, em questões de ordem mais financeira. A luz dos aportes teóricos referendados, a pesquisa sinalizou que a redução da participação da comunidade na arrecadação de recursos para “sustentar” financeiramente a escola reafirma a lógica privatista da educação, tal como deseja o neoliberalismo. Tal cenário aponta para a necessidade de democratizar o debate com a comunidade para suscitar essa lógica - historicamente adormecida da sociedade -, a fim de germinar nas novas gerações o clamor de luta pelos direitos sociais, inclusive o da educação, assegurado por lei. O esforço se volta no sentido de ampliar a compreensão de que a participação da comunidade vai além de auxílios, o que possibilita desmistificar a lógica privatista na educação, contestando o que realmente está por trás desse tipo de política pública.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Participação. Neoliberalismo.

## ABSTRACT

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### ENTRE AUXÍLIO E PARTICIPAÇÃO: O QUE SE ESCONDE POR TRÁS?

AUTORA: ROSANA SILVEIRA DORNELES

ORIENTADORA: CRISTIANE LUDWIG

Data e Local da Defesa: Sapiranga/RS, 29 de novembro de 2013.

The research reflect on the relationship between school and family under the backdrop of democratic management. The study aimed to analyze the degree of reach of the family participation in school, taking as guiding thread the perspective of democratic management. How research problem, question: how school mobilizes the community to attend the pedagogic management, administrative and financial of the school? This is a qualitative research, which had as instrument of data collection the semistructured interviews. The reflexive analysis of the researched universe pointed out that school mobilizes the community, inviting her to join his dynamics to collect funds, by virtue of the so many demands that the school needs to account and of the few public funds that receives from the state. With this informations, evaluates that the degree of reach of family participation in school occurs by the bias of help and the collaboration, focusing, thereby, in financial orders issues. In the light of theoretical anchors countersigned, the research signaled that the reduction of community participation in fundraising for "sustain", financially, the school reaffirms the privatista logic of the education, such as the neoliberalism wish. Such a scenario points to the need to democratize the debate with the community to raising this logic - historically asleep of society –, in order to germinate in the new generations the outcry of struggle for social rights, including from the education, ensured by law. The effort turns back towards enlarging the understanding of that community participation goes beyond aid, which enables demystify the privatista logic in education, contesting what is really behind this kind of public policy.

**Keywords:** Democratic Management. Participation. Neoliberalism.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I - GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: EDUCAÇÃO DA E PARA A DEMOCRACIA</b> .....	14
1.1 A administração do ensino e da educação como marca histórica no contexto educacional .....	15
1.2 Gestão democrática e educação popular: construindo a casa da comunidade através da participação .....	23
<b>CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	30
2.1 Tipo de pesquisa: estudo de caso .....	32
2.2 Caracterizando o campo empírico .....	33
2.3 Instrumentos de coleta de dados .....	34
2.4 Análise de conteúdo .....	36
<b>CAPÍTULO III - “EU PARTICIPO!” OU PSEUDO PARTICIPAÇÃO?</b> .....	39
3.1 O interesse neoliberal por detrás da “participação” das famílias .....	46
<b>REFLEXÕES FINAIS</b> .....	50
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	52
<b>ANEXOS</b> .....	55

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXO B - Entrevista para responsáveis de alunos de uma escola pública de Novo Hamburgo .....</b>	<b>56</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa “Entre auxílio e participação: o que se esconde por trás?” trata de um estudo fruto de dúvidas, inquietações, desejos, práticas, conhecimentos, amadurecimentos sobre a prática pedagógica, em específico, nesse estudo, sobre a relação da gestão da escola com a família. Resulta, assim, de um trabalho que percorre um caminho que busca entrelaçar teóricos fecundos de momentos importantes na minha trajetória acadêmica e na minha prática enquanto professora/gestora.

O problema de investigação, de acordo com Corazza (2002), surge da insatisfação com algo que já seja sabido, ou seja, com o vazio que surgiu a partir do conhecimento que se desenvolve em desejo de saber mais. Escolher o problema de pesquisa implica ao pesquisador expor muito de si: de um lado, suas angústias, devaneios, inquietações, fraquezas; de outro, sua condição polivalente, seu conhecimento e sua capacidade intelectual. Deve ser por isso que muitos pesquisadores, principalmente iniciantes, relutam tanto até encontrar seu problema de pesquisa.

Comigo nada foi diferente, às várias sensações, sobrepuseram-se a angústia e o desejo. A angústia estava relacionada ao fato de não conseguir definir de imediato o problema de pesquisa, pois enxergava o tema, mas me questionava sobre o problema. O desejo se remetia ao meu anseio em realizar a pesquisa com as famílias do campo empírico. Esse desejo intenso já havia se instalado desde o início da minha Pós-graduação no *Curso de Pós-graduação a Distância Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional*, quando me deparei com a importância da articulação da gestão com as famílias para qualificar o foco a que se volta à escola, ou seja, a aprendizagem dos alunos. Faltava-me exatamente perceber de que incompletude eu estava sendo invadida. Corazza (2002, p. 114) afirma que

[...] os problemas de pesquisa não existem, porque não existe uma realidade-referente, onde ir buscá-los. O que há são teorias-linguagens, que fornecem coordenadas para o percurso, permitem que se tenha alguma ideia dos rumos a tomar: assim como funciona a estrela polar para o navegante, mas que não é o lugar onde ele quer chegar. Ou seja, o problema, (o tal objeto) de pesquisa da prática educacional e pedagógica só é constituído como problema-configurado, delineado, esclarecido, produzido, iluminado, feito visível

e enunciado-, desde as práticas teóricas que o tornem problemático, que o criam enquanto problema.

Não demorou muito para que a angústia da indefinição do problema cedesse espaço para a ação de saber mais, pois o meu amadurecimento teórico enquanto especializanda e minha prática enquanto professora/gestora resultou na composição desta monografia. Portanto, a problemática pesquisada não surge por si só, ela passa a existir a partir de uma teoria que problematiza uma determinada situação, envolvendo a subjetividade do pesquisador.

Assim, cabe destacar que a comunidade escolar desempenha um papel fundamental na gestão institucional. Sua participação contribui para a democracia que é primordial na ética do contexto educacional. A gestão, quando democrática, também atua positivamente na comunidade, podendo auxiliar no protagonismo dos sujeitos, que em muitos casos, estão submetidos à opressão de um sistema capitalista e excludente.

As transformações advindas de uma gestão democrática em uma comunidade que sofre de vulnerabilidade social, entre outras problemáticas, podem ser bastante intensivas, extensivas e definidoras em sua vida.

A escolha do campo empírico ocorre por entender que esse desenvolve um trabalho de gestão democrática, ao estar inserido no município que define como linha de segmento de gestão a democracia. A instituição escolar participa das ações que o atual governo municipal elenca como importantes para a tomada de decisões no contexto educacional, como, por exemplo, a Primeira Conferência de Educação de Novo Hamburgo<sup>1</sup>. Também a escola, aqui analisada, se identifica como democrática no seu Projeto Político Pedagógico (2012), constando nele a opção de construí-lo de forma coletiva e reflexiva, conforme exposto nesse documento.

Procuramos desenvolver uma gestão democrática e integrada com os demais agentes do universo escolar, como possibilidade de partilha de dúvidas, angústias, troca de experiência, descobertas, estratégias de formação de vínculos, sistematização da prática, estudos,

---

<sup>1</sup> O evento aconteceu durante o ano de 2011, no município de Novo Hamburgo, onde, em torno de quinhentas pessoas da rede municipal de ensino, entre pais, alunos, funcionários e professores participaram da construção do Plano Estratégico de Educação, que traça metas para a educação na cidade nos próximos dez anos. Trata-se de uma construção democrática, resultante também das conferências e grupos de estudos ocorridos nas escolas do município nos dois anos anteriores.

pesquisa, discussão de temas relevantes à necessidade do grupo, revisão de normas/conduitas, organização de eventos, criação de alternativas para vencer obstáculos, entre outros. Procuramos realizar um trabalho em que a comunicação exercida ofereça apoio em todos os sentidos, desde a expressão dos afetos e das contradições, à proteção e segurança de estar fazendo e decidindo junto. (PPP, 2012, p. 30).

No referido documento evidencia-se também a referência a partir do que orienta a LDBEN 9394/96; a eleição de diretores em consonância com a Lei Municipal Nº 2015/2009 e a decisão coletiva do emprego da verba escolar.

Portanto, partindo do pressuposto, pelos transcritos da justificativa, que a gestão do campo empírico atua em uma perspectiva democrática, surge o meu problema de pesquisa: como a escola mobiliza a comunidade para participar da gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola?

Assim, a pesquisa tem como objetivo principal analisar o grau de alcance da participação da família na escola, tomando como fio condutor a perspectiva da gestão democrática. Como objetivos específicos, a pesquisa busca refletir sobre a relação estabelecida entre a gestão e a comunidade e analisar a atuação da gestão.

A pesquisa, de cunho qualitativo, teve como coleta de dados a entrevista semiestruturada e a análise documental. A análise dados ocorreu através da categoria participação.

Partindo desses encaminhamentos, a presente monografia é composta por três capítulos. O primeiro capítulo está composto de um aprofundamento teórico em relação Gestão Educacional e Escolar, em uma perspectiva democrática, adentrando a Educação Popular, por acreditar que as mudanças na sociedade só poderão ocorrer a partir da democratização do ensino. Trago também um aparato histórico que remete a educação, por séculos, administrada de forma burocrática, hierárquica e totalmente centralizada, voltada para os interesses elitistas apenas.

Já o segundo capítulo traz a metodologia utilizada na pesquisa, no qual “desenho” o mapa de caminhos que foram percorridos durante o estudo. Nesse momento, exponho meu “apaixonamento” pelo ato de pesquisar e minha opção pela pesquisa qualitativa.

O terceiro capítulo explana a análise de conteúdo, abordando teoricamente a categoria *participação*, na perspectiva da gestão democrática,

refletindo assim, na atuação de uma gestão democrática e como essa mobiliza e transforma as famílias que dela participam.

# CAPÍTULO I

## GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: EDUCAÇÃO DA E PARA A DEMOCRACIA

Para mim [...] é absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem superar preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas “pobres” sem superar os preconceitos contra sua linguagem, sua cultura, os preconceitos contra o saber com que as crianças chegam à escola (FREIRE, 1991, p. 88).

Pensar a gestão do ensino na presente conjuntura social, cultural e econômica do país é uma tarefa importante e obrigatória, para quem hoje encontra-se comprometido com a educação de cunho crítico nas instituições escolares.

Compreende-se que a gestão educacional diz respeito às normatizações governamentais, em suas três dimensões – federal, estadual e municipal. Ela tem como foco realizar “ações conjuntas, associadas e articuladas” (LUCK, 2012, p.25) entre os sistemas de ensino e as escolas, de forma democrática. Assim,

A gestão educacional dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais (LUCK, 2012, p. 26).

Em uma visão micro de gestão, encontra-se a escolar, que em termos conceituais, corresponde à organização específica da escola. Deve respeitar e estar em consonância com a gestão educacional, no entanto, com a autonomia para promover ações contextualizadas com a cultura local, que qualifiquem o ensino. O Projeto Político Pedagógico da escola é o documento que legitima a instituição como sendo organizada a partir da participação da comunidade escolar, de forma democrática.

A gestão é o coração pulsante da escola, que dá vida e estímulo para as pessoas que nela se inserem. Devido a sua posição central no contexto

escolar, o desempenho da gestão exerce forte influência, tanto negativa, quanto positiva sobre os setores, corpo docente e discente (LUCK, 2000).

A gestão educacional e escolar ocupa um lugar diferente da gestão empresarial, pois esta última visa à produção de bens materiais e a escola promove o desenvolvimento cognitivo, ético e social dos sujeitos.

No próximo subcapítulo vamos abordar como se constitui historicamente a administração educacional e escolar. Isso porque para compreender as atuais configurações do modelo de gestão na educação, precisamos recorrer à história e às mudanças político-econômicas que ocorreram.

Assim, se hoje a gestão busca envolver a comunidade nas decisões a serem tomadas nos aspectos concernentes a organização e a dinâmica da escola, como na esfera administrativa, pedagógica e financeira, historicamente tais configurações assumem um princípio e uma finalidade distinta. Por isso da importância em trazer esses aspectos históricos à tona, a fim de situar a perspectiva contemporânea de gestão educacional e escolar e compreender sua relação com a comunidade escolar, em destaque às famílias, que se constituem, nessa pesquisa, foco de análise. Tais intenções se voltam no sentido de evidenciar o importante papel que desempenham na democratização da gestão, através de sua participação.

### **1.1 A administração da educação como marca histórica no contexto educacional**

Inicialmente serão abordadas algumas considerações históricas sobre a educação. Essa exposição se justifica pela aproximação aos fins a que se destinam os princípios da administração da educação, que tem seus primeiros escritos registrados na década de 1930. Assim, se nas origens a educação escolar se voltou aos interesses empresariais, tais formas também se fazem sentir na administração do ensino.

As instituições escolares, por séculos, estiveram submetidas ao modelo de educação de caráter técnico, executado como forma de controle total (de fora para dentro), de uso racional e mecânico, em único benefício à classe



opressora (LUCK, 2012). Essa forma de pensar a escola advém de um contexto histórico que emergiu desde a colonização do Brasil.

No início do Brasil Colônia, a educação era regida pelo poder da Igreja, totalmente elitizada, por “formar a elite para o exercício das funções nobres da colônia e catequizar o índios para a conversão ao catolicismo e para a servidão.” (MOLL, 1996, p. 13).

O período colonial foi demarcado, na educação, por controle do saber escrito, o qual tinha como objetivo manter apenas a leitura e a escrita com os colonizadores. Assim, foi constituído o pacto colonial, apontando medidas como o

[...] Alvará de 20 de março de 1720, proibindo letras impressas no Brasil, o Alvará de 16 de dezembro de 1794, proibindo o despacho de livros e papéis para o Brasil e o aviso de 18 de junho de 1800 ao capitão-general de Minas Gerais, repreendendo a Câmara dos Tamanduás por ter instituído uma aula de primeiras letras. Além disso, a ordem do governo Português, em 1747, para destruir e queimar a primeira grafia da colônia (MOLL, 1996, p. 12).

Nesse período, fica evidente que a educação ocorria de forma centralizadora, apenas para quem detinha o poder.

A educação jesuítica, em meados do século XVIII, perde espaço para o Estado, quando Portugal necessita ingressar na fase industrial. O funcionamento pedagógico do ensino elementar neste período baseia-se no uso do Método Lancasteriano, o qual, de acordo com Moll (1996, p.16)

Caracteriza-se pela divisão da turma em decuriões, discípulos e monitores, supervisionados pelo professor. Os decuriões, alunos bem sucedidos e comportados, estudam as lições enquanto fazem os discípulos também estudarem. Os monitores reestudam as lições e as ensinam aos decuriões, retomando-as no final da aula e cuidando da “disciplina”.

A escola, nesse contexto, segue um modelo de educação autoritária, individualista, centralizadora e excludente, por não aceitar negros, índios e mulheres, ocasionando um ensino seletivo, de interesse do Estado.

No entanto, durante o século XIX, a educação<sup>2</sup> passa a ganhar espaço em termos de medidas legais, onde é declarada como obrigatória e gratuita para crianças e jovens entre sete e quatorze anos. Porém, mesmo a legislação assegurando o espaço da educação primária, “estima-se o atendimento de apenas um décimo da população em idade escolar” (MOLL, 1996, p. 19). Nada de novo e relevante surgiu nesse período na educação brasileira.

Com o desenvolvimento urbano-industrial, que adentrou no país no século XX, e com impacto desse com o analfabetismo, à escola é delegada outra função além de atender apenas a classe opressora, a de qualificar a mão de obra servil, preparando trabalhadores industriais. De acordo com Moll (1996) a educação no Brasil, mais uma vez se alinha aos interesses burgueses, oferecendo às classes populares o ensino profissionalizante e para as classes elitizadas uma formação científica/superior. Ainda, a referida autora destaca que a escola funcionava nesse período, para a classe oprimida, como instrumento de controle e doutrinação dos cidadãos, porém era apresentada a mesma como direito e libertação.

Por volta da década de 1930, surgem os primeiros escritos teóricos sobre a administração educacional, pela necessidade de uma reorganização das escolas, que estavam com a árdua tarefa de preparar em massa trabalhadores para a mão de obra exigida pela revolução, ocorrente no período. No entanto, cabe destacar:

Isto não significa dizer que a prática administrativa era inexistente na educação brasileira até então. No entanto, a ausência de um sistema de ensino para a população, fruto do descaso dos governantes daquele período, não favoreceu o desenvolvimento de um corpo teórico em relação à administração educacional. As publicações que existiam até a Primeira República consistiam em ‘memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista’ (DRABACH; MOUSQUER; 2009; p. 260).

A maneira de administrar as fábricas, advindo da Revolução Industrial (ARANHA, 1989), ganhou espaço nas escolas, por visar o poder econômico. O modelo Fordista-Taylorista demarca o século XX com sua forma de organização de trabalho em massa. Visava-se a produção e o lucro,

---

<sup>2</sup> Compreendo que nesse momento surge a administração educacional, mesmo sendo fundamentada cientificamente apenas na década de 1930, por se abranger o olhar, em termos legais, para a educação.

estabeleciam-se posições sociais e uma sociedade voltada à competitividade. A posição social era herdada e acreditava-se nessa época, que mesmo o empregado que desenvolvia com excelência seu trabalho, não tinha a competência para desempenhar função de chefia. Inicia-se um momento histórico, que perdura até hoje, da classe dominante sobre a dominada. Freire (2000, p. 25) caracteriza essa relação das classes como uma violência:

Esta violência, como processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser. Deles como consciências necrófilas, diria Fromm que, sem esta posse, “perderiam el contacto con el mundo”. Daí que tendam a transformar tudo que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmo, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando.

A educação, enquanto dever do Estado, nem sempre respeitado, estendeu-se como direito de todos, diferindo-se para filhos da classe trabalhadora e para filhos burgueses, garantindo lugar privilegiado a classe dominante. A forma de administrar a escola segue a mesma linha da administração das fábricas, por entender que essas objetivavam o poder econômico e quando bem geridas tornavam-se sucesso.

No entanto, na década de 60, surge a crise do modelo Fordista e Taylorista, pelo nível de desemprego advindo da substituição da mão de obra por máquinas. Antunes (apud Borges et al, 2011, p. 49, grifo do autor) retrata esse momento como:

Trabalho e desemprego, trabalho e precarização, trabalho e gênero, trabalho e etnia, trabalho e nacionalidade, trabalho e corte geracional, trabalho e imaterialidade, trabalho e (des) qualificação, muitos são os exemplos da transversalidade e da vigência da forma *trabalho*.

Assim, com a intenção de acabar com a crise capitalista, surge um novo modelo de administração de fábricas, o chamado modelo Toyotista. Em seus pressupostos esse modelo introduz no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na escola, a flexibilização, a descentralização, o trabalho em equipe, a autonomia, a participação, voltado para o aumento da

produtividade e competitividade. Embora essa organização trabalhista valorizasse o trabalho em equipe, a competitividade nesse contexto aumentou.

De acordo com Borges (2011, p. 53)

O modelo toyotista tentava potencializar o rendimento do trabalho através da união de todos em equipe estabelecendo a competição. No toyotismo articulavam habilidades cognitivas e comportamentais obtendo assim a automação flexível.

Mesmo o modelo Toyotista, trazendo inovação, que passam a ter proximidade com a teoria freiriana, no que diz respeito a flexibilização, a descentralização, o trabalho em equipe, a autonomia, a participação, se distancia da mesma pela competitividade e pelo objetivo que segue, tendo como principal finalidade a produção e o lucro. Assim, não cabe nesse período pensar sobre mudanças na relação entre oprimidos e opressores e tão pouco analisar a educação perspectiva da gestão democrática.

Após a Revolução Industrial no Brasil a administração do ensino recebe influência da ditadura militar, entre as décadas 60 e 80, dando continuidade ao autoritarismo, a rigidez, a centralização do poder e a reprodução do modelo capitalista. De acordo com Luck (1997; p.6),

[...] os resultados do rendimento escolar nesse período foram sempre baixos, uma vez que a escola nele foi marcada pela seleção e exclusão de alunos que escapavam a um modelo rígido de desempenho e, por conseguinte, falhou essa escola em cumprir o seu papel social.

Assim, nota-se que em condições históricas, desde a colonização do país até meados da década de 80, o Brasil se condicionou a uma administração da educação opressora, voltada a classe dominante, fugindo de qualquer influência democrática.

A partir da crise do governo militar e do baixo desempenho educacional, inicia-se um movimento legitimado em prol de um novo governo, na sequência, de uma nova educação, comprometida com as causas populares e em dialética com o povo.

A gestão democrática surge nesse momento, de movimentos de entidades que se afirmavam com a tensão pela qual o governo passava. Passa-se a diferenciar a administração escolar da gestão escolar, por entender

que a primeira é centralizadora, controladora e de autoritarismo, visando a produção. Já a segunda, adentra em uma perspectiva democrática, descentralizada e de participação de toda comunidade nas decisões do ensino, objetivando a qualidade do mesmo.

Assim, após o regime ditatorial, na década de 1980, o Brasil inicia o processo de redemocratização da sociedade. As reivindicações de liberdade e dos princípios democráticos são aclamadas nos espaços políticos e agregam os anseios dos movimentos sociais deste período. Nesse aspecto, o princípio democrático é introduzido na Constituição Federal de 1988 e o direito à educação, assim como a gestão democrática da educação, é garantido na Lei. Entretanto, desde a década de 1970, a humanidade já assistia a crise do capitalismo e adotava o projeto neoliberal como modelo político e econômico para superar tais crises (GENTILLI, 1996).

Assim, as ideias neoliberais surgem a partir da crise econômica que ocorre nas décadas de 1960 e 1970, na pós-industrialização. De acordo com Gentilli (1996, p. 10) “[...] trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista [...]”.

Em termos conceituais, o neoliberalismo enfatiza a importância do mercado como estrutura acessível de recursos, serviços, rendas, distribuição de bens, entre outros. Sob o pano de fundo do neoliberalismo o mercado é a fonte da riqueza e da produtividade. As políticas neoliberais reduzem a ação do Estado, cuja intervenção sobre a iniciativa privada constitui-se em uma forma de gerar a competitividade necessária ao desenvolvimento econômico. Dado o fato de o Estado estar em crise, os neoliberais acreditam que é necessária uma reforma orientada pelas leis do mercado, a fim de superar a crise econômica. Logo, o neoliberalismo advoga a privatização dos setores públicos, afirmando que o domínio privado certifica o êxito comercial e, em decorrência, alarga o poder capitalista.

Ao redefinir nesses termos o papel do Estado, o neoliberalismo coloca em risco a dura conquista democrática trilhada pela sociedade no final da década de 1980 com a abertura política do país. Daí porque na década de 1990, vigora a tensão entre a conquista dos direitos, assegurados na legislação

e a dificuldade de colocar em prática tais ideias, em virtude do contexto neoliberal.

Em uma perspectiva neoliberal a educação brasileira sofre uma profunda crise, no que diz respeito a “eficiência, eficácia e produtividade” (GENTILLI, 1996, p.10). Essa crise ocorre devido a ineficiência do Estado frente ao gerenciamento de suas políticas públicas. Assim, a descentralização do poder do Estado, conquistado historicamente, através dos direitos sociais, resultou em uma “descentralização para o mercado”, aproximando o Estado do setor privado, privatizando a educação e transformando ela em um “quase-mercado” (KRAWCZYK, 2010, p. 70).

Dessa forma, a descentralização da educação é utópica, quando por ora ela fica sobre controle dos neoliberais que se utilizam do sistema educacional para gerenciar na base os objetivos do mercado capitalista.

O neoliberalismo adentra na educação brasileira com o propósito mascarado em trazer a qualidade para a educação, quando na realidade ele quer qualidade dos serviços educacionais (GENTILLI, 1996), pois esse busca apenas a reversão da atual crise econômica, pouco se importando com aspectos relacionados a formação para a cidadania, seguindo a “qualidade” pelo mesmo viés de produtividade.

A privatização das escolas ocorre de forma sutil, através de leis que dizem assegurar a autonomia das instituições, no que diz respeito ao gerenciamento de seus recursos financeiros. As avaliações de controle<sup>3</sup>, como o IDEB, bem como a premiação dada às escolas que melhor desempenham suas funções, são exemplos de ações neoliberais, que buscam, através da competitividade, o compromisso da escola com a formação dos sujeitos para o trabalho.

Nesse sentido, a intenção neoliberal assenta mais uma vez na história da educação, através da qualificação de pessoas para o mercado de trabalho, visando apenas o desenvolvimento econômico.

Nessa conjuntura as diferenças sociais aumentam, pois sujeitos menos favorecidos economicamente podem não ter o mesmo acesso a educação

---

<sup>3</sup> Nesse aspecto podemos pensar na padronização dessa avaliação, por se tratar dos mesmos conteúdos em todo o Brasil e por exigir que, em um mesmo país, cuja extensão territorial seja grande e com diferentes culturas, os estudantes tenham que dominar as mesmas habilidades e competências.

como os demais e no mundo da competitividade fica a mercê aquele que não desempenhar melhor suas habilidades. Enquanto isso, a classe opressora se beneficia com a qualidade de quem se insere no mercado, crescendo economicamente dentro de um mundo capitalista excludente.

Os projetos neoliberais trabalham numa perspectiva de participação que foge de um contexto de gestão democrática quando ela advém de uma linha de controle de fora para dentro, estando esse controle relacionado ao Estado ou aos próprios pais.

No atual cenário não falamos em direitos sociais e sim em direitos do consumidor, quando os sujeitos são colocados como “compradores” de um produto, a educação.

Ao fim dessas reflexões, cabe destacar que contextualizar a história da administração do ensino e da educação, objetiva elucidar quão forte foi a centralização do poder, o interesse capitalista da colônia e do Estado, a inexistência da participação das famílias, durante séculos, nas decisões da escola, e de permuta propor uma reflexão, mesmo que implícita, dos possíveis resquícios que até hoje a administração educacional pode ter deixado no contexto escolar. No próximo subcapítulo, procuramos expor esses resquícios, como ainda evidenciar a bandeira, que figuras como Paulo Freire levantaram em prol da educação.

## **1.2 Gestão democrática e educação popular: construindo a casa da comunidade<sup>4</sup> através da participação**

Não é possível tecer conceitos de gestão democrática sem trazer Paulo Freire como referência de luta pela democratização da educação. Por isso,

---

<sup>4</sup> Aproprio-me da expressão utilizada por Lima (2009) ao se referir a escola democrática como sendo a casa da comunidade.

este subcapítulo propõe-se abordar a educação popular como prática para a democratização na educação.

Freire, assim como muitos pensadores críticos, sofreu com a ditadura militar, por reivindicar a descentralização do poder, a autonomia dos sujeitos, a emancipação das classes populares e por denunciar o interesse dos opressores sobre os oprimidos. Sua voz foi silenciada no país durante esse período, ficando exilado dezesseis anos dos vinte e um anos de ditadura. O autoritarismo e a rigidez da época o impulsionou, mesmo fora do Brasil, para que construísse sua sólida teoria em defesa da educação popular, a qual é indissociável da democracia. Assim, Lima (2009, p. 25) se refere a Freire e sua construção teórica:

Recusando todo o tipo de enclausuramento e de ortodoxia, sem nunca denegar a sua militância ou enfraquecer as suas convicções, antes de oferecendo a crítica e à argumentação incessante, rejeitando práticas *invasoras*, do endoutrinamento ou e simples persuasão e convencimento, radicalmente opostas às suas concepções libertadora e problematizadora de educação, oferece-nos uma obra solidamente referenciada a opções políticas e ancorada em valores e compromissos éticos. Não um acervo definitivamente balizado ou encerrado sobre si mesmo, as antes revelador de sua incompletude (o mesmo comprazendo-se nela), abrindo-se a muitos temas e problemas que por vezes só enunciou, mas não aprofundou, e a outros que, não tendo chegado a ser enunciados, poderão congruentemente vir a ser engendrados a partir de sua matriz.

Concomitante com a reforma política, pós-ditadura, a teoria freiriana ganha credibilidade por promover uma “reforma educacional”, denunciando a educação bancária/opressora e anunciando uma educação dialética, humana, igualitária. Assim, Freire (2005, p. 19) anuncia:

[...] a educação popular como esforço de mobilização, organização, capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que possa fazer escola de outro jeito. [...] Há estreita relação entre escola e vida política.

A educação popular de Paulo Freire se concebe pela construção de uma nova sociedade, a qual possa romper com a cultura dominante, advinda de um contexto histórico de interesses políticos e capitalistas, a fim de desenvolver sujeitos críticos e autônomos. Dessa maneira, Freire (2000) faz



uma crítica radical à relação entre oprimidos e opressores, e a concepção pedagógica capitalista, a qual centra o conhecimento apenas no educador e denuncia, como *educação bancária*, a forma de deixar os homens passivos à cultura dominante, através de uma pedagogia em que cabe ao educando escutar e obedecer. Freire (2000, p. 66) chama a atenção dos humanistas implicados com a educação popular:

[...] eles não podem, na busca da libertação servir-se de concepção bancária, sob pena de contradizerem em sua busca. Assim como também não pode essa concepção tornar-se legado da sociedade opressora a sociedade revolucionária.

Gadotti (2002, p. 28) explica que Freire

[...] esboça, assim, a sua “pedagogia libertadora” como aquela pedagogia comprometida com a transformação social, que é, primeiramente, “tomada de consciência da situação existencial” e, imediatamente, práxis (ação mais reflexão) social, engajamento e autocrítica.

Freire (2000) reconhece a educação como forma de intervenção no mundo, seja ela para reproduzir a cultura dominante, seja para desmascará-la. Apresenta a educação popular como estratégia de intervir positivamente contra a submissão do povo e explica que

Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes a maneira da educação “bancária”, mas um ato cognocente (FREIRE, 2000, p.68).

Gadotti (2002) reflete sobre a “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, que narra a educação como prática de liberdade, de cunho emancipatório, importante para o povo que por tanto tempo esteve submetido a repressão. A educação, para os autores, é um ato político e está direcionada a construção de uma nova sociedade. De acordo com Gadotti (2002, p. 26),

A construção de uma nova sociedade não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, incapazes de oferecer as bases de uma “política de reformas”, mas apenas pelas “massas populares”, que são a única forma capaz de operar a mudança (GADOTTI, 2002, p. 26).

Assim, fica evidente que a teoria freiriana se opõe a dinâmica educacional que perdurou durante séculos em nosso país, favorecendo apenas a uma parcela da sociedade. A educação popular de Paulo Freire requer a democratização da educação, se entrelaçando com teorias que defendem a gestão democrática.

A transformação da sociedade, que o referido autor teoriza, depende do sistema educacional e de escolas compostas por gestores comprometidos com a democracia, que se caracteriza na participação de todos nas tomadas de decisões.

Decorrente das teorias educacionais, assim como a de Paulo Freire, que se afirmaram no período de reforma política no final da década de 1980 e da luta pela democratização do ensino, a gestão democrática passou a ser documentada pela primeira vez nas políticas públicas através da Constituição Federal de 1988.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN de 1996 apresenta novas ações da gestão democrática, mesmo que ainda bastantes sucintas, como a formação de conselhos na escola e a participação de professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Mesmo que as políticas educacionais passassem a retratar a gestão democrática como importante, ela estava apenas relacionada à eleições de diretores, conselhos escolares e à participação docente na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Nesse contexto cabe destacar Lima (2009, p. 46),

A escola não é democratizável simplesmente pela democratização das suas estruturas organizacionais e de gestão, nem apenas através da eleição de directores ou outros responsáveis, o acesso e o sucesso escolar dos alunos, a pedagogia, o currículo e a avaliação, a organização do trabalho na escola, numa escola pública como local de trabalho, as suas formas de intervenção cívica e sociocultural com a comunidade, representam entre outros, elementos de que depende, também essa democratização. Mas tais elementos, por sua vez, representam traços essenciais de uma governação democrática da escola, dificilmente atingíveis numa administração supra-organizacional centralizada e autocrática [...].

É importante que a escola, por ser uma instituição social, seja organizada a partir de suas especificidades, pelo contexto de

responsabilidades e particularidades que dizem respeito à formação humana. A gestão democrática possibilita que isso ocorra, através de construções políticas e pedagógicas, com vistas ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

A instituição de ensino que acredita na democracia como possibilidade de sucesso escolar, prima pelo bem estar de quem está envolvido com a tarefa educativa e coloca para todos a responsabilidade de também exercer a função de gestor, dentro do que lhes cabe. Assim, educadores, alunos, famílias também são gestores de suas tarefas e membros do Conselho Escolar, o qual Lima (2009, p. 61) destaca ao citar o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo “A gestão da Escola será desenvolvida de modo coletivo, sendo o Conselho de escola a instância de elaboração, deliberação, acompanhamento e avaliação do planejamento e do funcionamento da Unidade Escolar.” (Artigo 8).

Cabe ainda destacar que a escola

[...] é um espaço da comunidade e uma das suas funções é a organização e formação da comunidade. Muitas vezes, é o único espaço público de uma região. O projeto da escola deverá, portanto, incluir a participação dos pais. A escola é um espaço de todos: alunos, educadores (professores, especialistas, funcionários) e pais. Todos devem portanto participar de sua gestão (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo apud Lima, 2009, p. 62).

Torna-se importante ressaltar que a participação das famílias na gestão escolar favorece a educação por trazer para dentro da instituição aspectos culturais relevantes para a ação educativa e de permuta leva para a comunidade valores que propiciam a formação crítica e o convívio social. A partir dessa participação a relação família e escola se solidifica, pois, nesse contexto, se rompem com “ranços” advindos de dentro da instituição, os quais são designados por rotularem as famílias como negligentes com a aprendizagem dos seus filhos, ausentes no contexto escolar e frutos de uma cultura desprovida de valores. De acordo com Luck (2012, p. 43),

Verifica-se em contextos descentralizados a consciência das comunidades sobre a importância da educação para a formação de suas crianças e jovens, e que a geração de recursos locais para manutenção de escolas e seu sistema constituem-se em componentes fortes de um senso de responsabilidade das mesmas pelas escolas como centros importantes e significados de formação dessas crianças e jovens.

Essa organização de trabalho, busca a mudança do pensamento coletivo, no qual faz com que todos se sintam parte da escola. Quando as relações de confiança e parceria se efetivam, valores como respeito, amizade e solidariedade passam a ocorrer, e quem antes não primava pelo espaço escolar, passa a zelá-lo como seu. Paulo Freire apud Lima (2009), ao se referir a sua gestão quando secretário da educação em São Paulo, em 1988, destaca o respeito como sendo importante na gestão da escola

[...] precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade; que respeitamos a coisa pública, tratando-a com decência. Só assim podemos cobrar de todos o respeito também as carteiras escolares, às paredes da escola, às suas portas. Só assim podemos falar de princípios, de valores (FREIRE apud LIMA, 2009, p. 56).

Assim, implicitamente desenvolve-se na comunidade, a consciência de que democracia não se resume ao voto nas eleições de cargos parlamentares e executivos do Estado. Ela requer acompanhamento das entidades públicas, pelos cidadãos. Nesse viés, segue mais um ponto relevante à inserção participativa das famílias na escola pública. Paro (2002, p.58) destaca que

Esse controle precisa exercer-se em todas as instâncias, em especial naquelas mais próximas à população, onde se concretizam os serviços que o Estado tem o dever de prestar, como é o caso da escola pública. Daí a importância que esta preveja, em sua estrutura, a instalação de mecanismos institucionais que estimulem a participação em sua gestão não só de educadores e de funcionários mas também de usuários, a quem ela deve servir.

O “controle” construtivo desta esfera pública, por parte da população, só poderá ocorrer através da participação da mesma. Portanto, democracia e participação são conceitos inseparáveis, embora, segundo Luck (2009), no contexto escolar possa ocorrer à participação sem espírito democrático, o que resulta um “significado limitado e incompleto de participação” (LUCK, 2009, p. 54), resultando assim, uma pseudo participação.

A participação, para ser democrática necessita assumir uma dimensão política, onde haja uma atuação consciente e de influência para com o meio.

Cabe lembrar que toda pessoa tem o poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente de sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. Todavia, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que têm [...] (LUCK, 2009, p.30).

Paulo Freire traz a participação como característica da educação popular, defendendo-a como elemento importante para a democratização da sociedade e como ferramenta capaz de romper com a tradição elitista e excludente da mesma (FREIRE, 1991). Segue em sua teoria trazendo a participação como possibilidade dos sujeitos se autoeducarem na medida que participam da vida da sociedade (FREIRE, 2005).

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem da administração pública. [...] Implica por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível as opções, das decisões e não só do fazer já programado (FREIRE, 1991, p. 75).

Nesse sentido, a participação “historiariza” os sujeitos, educa-os, e transforma a sociedade. Assim, a participação na gestão democrática pode extrapolar os muros escolares, alcançando uma dimensão macro em termos de uma educação que prima pela formação crítica de seus sujeitos.

Dessa forma, a tarefa da gestão democrática é bastante extensiva e remete a uma reflexão direta com o todo. Ela não está apenas comprometida com os alunos dentro da sala de aula, mas sim, com o contexto que acerca. Por esse motivo, a escola, quando parceira e articulada com a comunidade, exerce influência em sua maneira de viver e conviver.

Falar em gestão, democracia e participação na escola é bastante complexo, por entender que esses três eixos de discussão são novos em termos teóricos e práticos, podendo perde-se ou reduzir-se a pequenas práticas que não asseguram o todo da gestão democrática. Portanto, torna-se importante que os estudos que permeiam a formação dos educadores da escola, se relacionem com essa modalidade de gestão e que a comunidade tome consciência sobre o que significa participar da gestão democrática, sua

relevância na sociedade, tendo clareza do seu principal objetivo: a dimensão formativa da educação.

## CAPÍTULO II

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

[...] a metodologia organizou-se em estreita relação com as questões investigadas, tendo por objetivo levar-me a compreender alguns dos modos de operar do poder, a identificar suas estratégias, suas táticas, suas arquiteturas, suas maquinarias, mas também suas estreitas relações com a produção da verdade. (BUJES, 2002, p 32).

Para os propósitos desta investigação, que busca analisar o grau de alcance da participação da família na escola, tomando como fio condutor a perspectiva da gestão democrática, utilizamos pesquisa qualitativa.

Nesse sentido, por apresentar um problema subjetivo, a opção dessa pesquisa se faz por ela estar embasada em fatos sociais, cujas possíveis respostas não serão cabíveis em resultados numéricos, pois ela procura mostrar o oculto e o inusitado dentro de uma determinada relação social. O objetivo dessa abordagem é gerar conhecimento, sem buscar generalizações, apontando fatos para análises e intervenções futuras.

O campo empírico, nesse contexto, contracenava juntamente com o pesquisador, indicando a direção que a pesquisa deverá seguir, desenhando o mapa no qual se construirão os caminhos investigativos, dispondo de informações não pensadas *a priori*. Minayo (2001, p.14) explica que

[...] não é apenas o investigador que dá sentido ao seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções [...].

A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador estar envolvido diretamente com um determinado grupo de pessoas, estabelecendo laços, afinidades, identificações, fazendo com que ele se implique com a forma de vida da comunidade, desencadeando sentimentos de pertencimento a esse grupo. A pesquisa em discussão exige essa aproximação física e subjetiva, uma vez que o pesquisador necessita sentir e viver o contexto sociocultural dos pesquisados, para ser ainda mais fidedigno aos enunciados colocados.

Trata-se de um envolvimento para além das teorias, um modo de trabalho que exige, além de conhecimentos científico e metodológico, percepção, emoção e paixão.

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer tal vontade de verdade e não outra (s) (CORAZZA, 2002, p. 124).

Ainda que cada dado que se anuncia, cada elemento revelador, seja importante para a captação de significados e que o vínculo entre pesquisador e empírico seja relevante para a pesquisa, é preciso que haja cuidado para não se deixar seduzir somente pelo que é visível aos olhos, em um primeiro momento, evitando cair no “amor à primeira vista”. Todo pesquisador, por mais incurso que esteja com sua investigação, deve realizá-la com certa “desconfiança ocular” (VEIGA-NETO, 2002, p. 27), ou seja, deve estar preparado para ver além das aparências imediatas, oportunizando o aparecimento do imprevisível.

Contudo, um dos problemas desse contexto é ainda a presença da *verdade absoluta* nos conceitos científicos, imposta pela ciência moderna, a qual não cogitou a possibilidade de romper com o modelo tradicional e sim apenas procurar soluções dentro dele. Pesquisar educação nesse contexto contemporâneo, que desvenda formas díspares de fazer pesquisa, não é uma tarefa fácil, pois muitos pesquisadores são frutos de uma formação intelectual e profissional nos moldes iluministas. De acordo com Costa (2002, p. 14),

Parece que, para muitos de nós – não estou segura que sejamos a maioria –, pesquisadoras e pesquisadores sociais envolvidos com processos investigativos que tentam superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, já são familiares procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimentos é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interesses atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual.

Segundo a mesma autora, faz-se necessário rompermos com os modelos ainda vinculados à era do Iluminismo e da ciência moderna, pois



esses são preenchidos com racionalismo dualistas<sup>5</sup>. A pesquisa qualitativa pretende oferecer ferramentas para o entendimento de mundo, coloca em dúvida todas as verdades até então intituladas como únicas e não tem como foco principal soluções para os problemas e, sim, como se estabelecem os enunciados que se declaram problemáticos (VEIGA-NETO, 2002).

A fragilidade intelectual e emocional que nos acomete quando temos que enfrentar as *metodologias*, em nossas investigações, é fruto do endeuamento desse tipo de pensamento a que denominamos ciência e que está impregnado de 'parâmetros' que enquadram todos, homogeneíza tudo, definindo certo e o errado, o bom e o mal, o falso e o verdadeiro (COSTA, 2002, p. 18).

O campo empírico a ser explorado pelo pesquisador será de muitas dúvidas e incertezas, visto que ele se propõe a protagonizar quebras de paradigmas, buscar respostas e, talvez, mais perguntas. A pesquisa, nesse viés, é capaz de contribuir cientificamente para as relações sociais, possibilitando, a partir de seus estudos, outros que possam complementá-lo ou contradizê-lo.

## 2.1 Tipo de pesquisa: estudo de caso

A escolha do tipo de pesquisa está diretamente relacionada ao problema colocado para a investigação, no contexto desta investigação aplica-se o estudo de caso.

Esse tipo de pesquisa se refere a um problema específico, a um fato isolado que se enquadra em um fenômeno particular, único. São estudos pontuais envolvendo uma "instância em ação" (ANDRÉ, 2008, p.15).

Essa metodologia de trabalho requer flexibilidade por estar mais vulnerável a dúvidas e incertezas advindas do pesquisador e mais sensibilidade desse por ele ser a principal fonte de coleta e análise dos dados.

---

<sup>5</sup> A autora coloca o dualismo masculino/feminino como gerador de todos os outros: "racional/irracional, sujeito/objeto, cultura/natureza - vinculando sempre o masculino ao elemento privilegiado nessa relação." (COSTA, 2002, p.17).

Assim, de acordo com André (2008) muitas são as vantagens em se realizar um estudo de caso em pesquisa qualitativa, no entanto destaco

[...] a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta por múltiplas variáveis. No entanto, para conseguir esse intento, o pesquisador necessita investir muito tempo e muitos recursos, seja no planejamento do trabalho, seja na entrada e permanência em campo, seja na interpretação e no relato dos dados (2008, p.33).

A pesquisa é motivada pelo desejo em analisar o grau de alcance da participação da família em uma escola pública, cuja sua gestão trabalha em uma perspectiva democrática. Enquadra-se aqui, um *estudo de caso intrínseco*, que de acordo com André (2008), ocorre quando o pesquisador apresenta um interesse próprio naquele caso particular.

## 2.2 Caracterizando o campo empírico

A escola escolhida para a presente pesquisa é uma escola da rede pública municipal da cidade de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre. Atualmente ela atende quatrocentos e quinze alunos, sendo em sua maioria de famílias de classe baixa, em contexto de vulnerabilidade social.

Compõem o quadro de funcionários dezoito professores, duas AFAS – Projeto Aprender Fazendo, seis serviços gerais, duas cozinheiras, uma estagiária de psicologia, uma orientadora pedagógica, uma coordenadora pedagógica e uma diretora.

A escola oferece, além das aulas curriculares, atividades extraclasse como Programa Mais Educação, Monitores Ecológicos, Grupo de Dança, Grupo de Xadrez, Monitores Literários, Grupo de Adolescentes, PIEP – Programa Interdisciplinar Psicologia, Informática Educativa e Pedagogia, Espaço de Expressão, Laboratório de Aprendizagem e Reforço Escolar.

A instituição conta há vinte e dois anos com a mesma gestora<sup>6</sup>, que nos últimos anos participou das eleições de diretores, ganhando a última delas com

---

<sup>6</sup> Refiro-me como gestora a diretora da escola.

cem por cento dos votos, entre pais, alunos, docentes e funcionários. Também, a gestora, teve como reconhecimento de seu trabalho destaque no município, por ganhar, através dos votos da comunidade, o título de Cidadão do Ano.

Cabe destacar que as famílias, os alunos e os docentes da escola tiveram uma participação impetuosa, nos últimos dois anos, nas melhorias da infraestrutura do prédio, que passou a contar com muros ao seu redor, rampa para os cadeirantes e refeitório. Tudo isso só foi possível através da grande participação da comunidade escolar no orçamento participativo da cidade.

A problemática levantada para investigação nesse campo empírico propõe-se a gerar conhecimentos, a contribuir com os gestores educacionais, ao fazer com que eles identifiquem em suas práticas as possibilidades de transformação e mudança nas famílias, a partir da gestão democrática.

### **2.3 Instrumentos de coleta de dados**

A coleta de dados é um veículo de busca de significados no campo empírico. Reformula-se de acordo com os dados que já foram coletados e dialoga diretamente com a análise de dados, a qual pode tanto pedir novas buscas, quanto se satisfazer com o material já existente. De acordo com Trivinões (2007, p. 137), a coleta de dados

[...] se desenvolve em relação dinâmica retroalimentado-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a entrevista semiestruturada é um dos melhores instrumentos para a coleta de dados em pesquisa qualitativa. Trivinões (2007, p. 146) privilegia a entrevista semiestruturada “porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias enriquecendo a investigação.” Portanto, para

corresponder ao rigor científico de uma pesquisa, optei por esse instrumento como uma das formas de coletar os dados.

A entrevista semiestruturada foi realizada com três famílias. A escolha dessas reside no fato de que a gestora da escola acredita ter havido mudanças e transformações a partir de suas inserções no contexto escolar. Optei por suas sugestões por ela ter uma visão panorâmica da comunidade escolar, estando mais próxima de todas às famílias que compõem a escola. A escolha, portanto, converge na aposta da escola em abraçar uma gestão democrática aberta à comunidade escolar, o que aproxima aos propósitos dessa pesquisa que busca justamente analisar o grau de alcance da participação da família na escola, tomando como fio condutor a perspectiva da gestão democrática.

Utilizei um caderno como “Diário de Campo”, que passei a dialogar durante esse período, no qual anotei tudo o que foi relevante ao longo das entrevistas, por acreditar que há situações que não são perceptíveis apenas com gravações. Portanto gestos, sentimentos, expressões e a conversa informal antes e depois da entrevista, também serviram como coleta de dados.

A análise documental, outro instrumento utilizado, compreende a apreciação do Projeto Político Pedagógico e o Estatuto<sup>7</sup> da Associação de Pais e Mestres – APEMEM- da escola. Tais documentos serviram como suporte para a compreensão se a escola se reconhecia em uma gestão democrática e se os princípios da APEMEM se relacionavam com os demais dados coletados no empírico.

Como a coleta de dados em pesquisa qualitativa tem flexibilidade nos instrumentos, e esses se constroem e se direcionam conforme as necessidades, as perguntas foram formuladas e direcionadas às narrativas das famílias em relação suas participações na escola (ANEXO B). Trivinõs (2007, p. 146) refere-se a essa questão do seguinte modo:

[...] essas perguntas, fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

---

<sup>7</sup> A análise do documento não foi pensada *a priori*, ela surgiu devido às famílias relatarem suas participações na APEMEM.

Portanto, o diálogo entre os instrumentos de coleta de dados (diário de campo, entrevista semiestruturada e análise documental) foram fundamentais para que eu conseguisse absorver a maior quantidade de informações do campo empírico, a fim de poder ter material suficiente e qualificar a análise de conteúdo.

## 2.4 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo<sup>8</sup> configura-se na apreciação de todo material obtido durante a coleta de dados. É, dessa forma, um conjunto de ações que analisa tecnicamente e teoricamente as mensagens e apresenta um papel fundamental para a veracidade científica do estudo. Franco (2008, p. 10) diz que:

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto, procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2008, p. 10).

O ponto de partida da análise de conteúdo são as mensagens, as quais devem ser colocadas em nível de comparação e classificação<sup>9</sup>. As mensagens dizem respeito às manifestações verbais ou não verbais, compreendidas entre falas, escritas, gestos, silêncios, documentos. É importante haver cuidado com o conteúdo verbal, principalmente advindo da fala,

---

<sup>8</sup> A análise de conteúdo surge historicamente nas tentativas de interpretação a textos sagrados. No século XIX, estudiosos como o Francês Borbon, passam a analisar mais tecnicamente os enunciados bíblicos, valendo-se de classificação temática e de respectiva quantificação (FRANCO, 2008). Desse modo, percebe-se que séculos atrás já se constituía a preocupação na apropriação de forma mais minuciosa das mensagens humanas, compondo, desde então, a importância acerca deste método: análise de conteúdo.

<sup>9</sup> Nesse contexto, a classificação de enunciados verbais torna-se mais complexa porque exige um julgamento comparativo. Conforme Mucchielli (apud FRANCO, 2008, p. 21), “[...] e mesmo anteriormente a esse julgamento, é necessário haver a compreensão dos enunciados a serem classificados, a abstração do significado e do sentido das mensagens e a inferência (ou intuição) das categorias classificatórias.”

[...] para evitar a possível condição de efetuar uma análise baseada, apenas, em um exercício equivocado e que pode redundar na situação de uma mera projeção subjetiva (FRANCO, 2008, p. 27).

Nesse sentido, Lima (2010) chama a atenção para as interpretações prévias que possam colocar em dúvida o caráter científico da pesquisa:

[...] na análise de conteúdo não pode haver compreensões espontâneas sob pena de transformar a pesquisa em intuições vazias de sentido. Na análise de conteúdo, pressupõe-se um rigoroso referencial teórico que possa dar sustentação ao eixo principal deste método: a análise de dados postos (LIMA, 2010, p. 45).

Os dados postos, citados pela referida autora, também se voltam às mensagens ocultas, o que “[...] encaminha para o além do que pode ser identificado, quantificado, e classificado [...]” (FRANCO, 2008, p. 28). Toda mensagem, necessariamente “expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2008, p. 19) e cabe ao pesquisador diferenciar o conceito dessas duas palavras. A mesma autora diz que

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2008, p. 13).

A diferenciação entre esses dois conceitos, durante a análise de conteúdo, será auxiliada a partir do mapeamento do contexto no qual os indivíduos do campo empírico estão inseridos. Esse contexto virá atrelado a informações que servirão como “pano de fundo” (FRANCO, 2008) nos ajustes das mensagens.

A análise de conteúdo da presente pesquisa será embasada na teoria de Franco (2008), que a organiza por categorias. De acordo com a autora, esse método de interpretação é desafiante para o pesquisador por exigir dele muito conhecimento teórico acerca do tema em estudo e constantes “idas e vindas da teoria, do material de análise à teoria” (FRANCO, 2008, p. 60).

A palavra categoria, de acordo com Minayo (2001, p. 70), “refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns

ou que se relacionam entre si.” Na análise de conteúdo, elas são consideradas como eixos, nos quais as mensagens se encaixarão, sendo que se a mensagem não condisser a nenhuma das categorias, ela será imediatamente eliminada.

Assim, a partir do referencial teórico e do contato com o empírico selecionei como categoria emergente a participação na gestão democrática, por esta ser indissociável dessa prática e por ter sido a linha condutora durante as entrevistas.

### **CAPÍTULO III**

## **“EU PARTICIPO!”<sup>10</sup> OU PSEUDO PARTICIPAÇÃO?**

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar (FREIRE, 1980, p. 40).

A busca de uma escola democrática requer a participação da comunidade, bem como a conscientização da mesma sobre o que se refere gestão democrática e seus objetivos. Pensando nisso, esse trabalho busca analisar essa relação entre escola e família e por qual viés a participação da última ocorre.

É sob o pano de fundo desse cenário que esse estudo buscou como principal objetivo, analisar o grau de alcance da participação da família na escola, tomando como fio condutor a perspectiva da gestão democrática. Além desse objetivo, a pesquisa também traz, como objetivos específicos, refletir sobre a relação estabelecida entre a gestão e a comunidade e analisar a atuação da gestão.

O caminho percorrido na pesquisa iniciou com o diálogo entre a pesquisadora e a equipe diretiva, pautado nos seguintes questionamentos: a escola considera-se democrática? Há documentos que legitimam esse aspecto? Qual a indicação de famílias, que em seu entendimento, mais participam da escola, para estarem respondendo às entrevistas? Em sequência, houve a apropriação do Projeto Político Pedagógico, a fim de assegurar que a escola se afirma como democrática e de fundamentar o motivo pela qual foi escolhida.

Após a apresentação da intenção do trabalho, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três pais e responsáveis, indicados pela gestora. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise.

---

<sup>10</sup> Expressão usada pelos entrevistados.



Com base nas entrevistas realizadas evidenciamos que os responsáveis consideram o vínculo presente entre família e escola importantes para a aprendizagem de seus filhos. No entanto, não diferem a pergunta “Você considera importante participar da vida escolar? Por quê?” da “Você considera a participação na vida escolar do seu filho importante?”. Evidencia-se nas respostas que os responsáveis relacionam “vida escolar” apenas com seus filhos, não compreendendo que a participação na vida escolar interfere em outras instâncias desse contexto, para além do rendimento deles.

[...] tu tem que vir na escola participar de tudo porque o vínculo que tu tem com os professores e a escola é para o bem do teu filho. Precisamos acompanhar. A escola aqui abrem todos os caminhos para a gente vir conversar com os professores e com a direção (Mãe A).

[...] eles vendo que os pais estão participando aumenta o interesse deles. Eles vêm para a escola com mais vontade. Estão na escola sabendo que o pai e a mãe se preocupam (Mãe B).

Muito. As crianças aprendem mais quando os pais estão participando da escola, interessados no que eles fazem aqui. A gente vê a diferença nas crianças que os pais participam das que não participam. Até no comportamento muda (Mãe C).

O entendimento das mães em relação à vida escolar está atrelado a um reducionismo no que diz respeito ao todo da escola. Isso resulta de um contexto histórico, marcado pelo autoritarismo e pela centralização do poder, onde as famílias apenas percebiam a escola pela via de seus filhos.

A gestão democrática está comprometida com tudo e com todos do contexto escolar. Nessa perspectiva amplia-se o olhar da comunidade ao perceber enquanto “vida” todos os segmentos da escola, tudo que se movimenta, intervém em sua rotina. Assim, o aluno faz parte disso, mas não é o único que compõe essa existência.

Embora essa compreensão macro em termos de vida escolar não esteja bem compreendida pelas mães, as falas acima remetem seus entendimentos acerca do benefício que seus filhos têm em termos de aprendizagem quando elas estão mais próximas da escola. Esse dado está explícito nas falas abaixo, quando questionadas se acham importante participar da vida escolar do seu filho:

Sim, porque ela fica contente porque eu estou participando, ajudo ela nos temas de casa. Acho importante que ela perceba minha participação porque eu gostando daqui ela também gosta. Ela quer participar de tudo, todos os projetos, fica aqui o dia inteiro e não falta (Mãe A).

Muito importante. Explicando para ele a importância de estudar, o quanto isso é importante para o futuro. Terá mais oportunidade (Mãe B).

Sim. Acompanhar hoje os estudos dele, só vai me dar e dar retorno para ele no futuro. Ele ainda é uma criança, precisa dois pais para incentivar a estudar, porque por enquanto ele não entende a importância disso (Mãe C).

O único entendimento acerca da gestão democrática, pelas entrevistadas, se concebe no saber que a aproximação da família na escola é importante para a aprendizagem. Ao encontro disso, vem o principal objetivo da gestão democrática, que é busca da dimensão crítica da educação e aprendizagens significativas. A gestão democrática, através da participação no coletivo, proporciona para os pais um melhor acompanhamento dos estudos de seus filhos e para os filhos maior comprometimento com os estudos e interesse pelo aprender. Cabe destacar um fragmento da fala da Mãe A, ao se referir ao carinho que ambas têm pela escola “Acho importante que ela perceba minha participação porque eu gostando daqui ela também gosta”. A criança ao perceber que seus responsáveis legitimam a escola como espaço de aprendizagem, gostam, zelam e respeitam o local, reproduzem os mesmos valores e sentimentos, favorecendo a relação escola x aluno, permitindo, assim, a instituição contribuir em seus aspectos cognitivos e sociais.

Nessa perspectiva, Paro (2002, p. 67), expõe sobre os ganhos da relação escola e família.

Levar um aluno a querer aprender implica um acordo tanto com os educandos, fazendo-os sujeitos, quanto com os seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos.

O referido autor ainda menciona sobre a importância da escola ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar. O elo que liga

uma a outra favorece o trabalho do professor. No entanto, para que isso se efetive, é necessário que a gestão democrática proporcione “abertura” às famílias para a participação. De acordo com Paro (2002, p. 66):

É aqui que entra o tema da participação da população na escola, pois dificilmente será conseguida alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos seus usuários, em especial com os pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, em suma, de participação na vida da escola.

Os três responsáveis demonstram entender um dos aspectos da gestão democrática, e mesmo assim, no viés da aproximação e do individualismo ao se referir sempre ao “meu filho”. Não percebem o que é gestão democrática, sua ação coletiva, sua finalidade, por não se reconhecerem dentro do processo de gestão, ou seja, por entenderem sua participação de forma deslocada, como se estivessem nesse espaço ajudando a escola. Isso se destaca na fala da mãe A, quando responde a pergunta sobre um fato relevante sobre sua participação na dinâmica escolar:

Minha participação na festa de São João. Três anos que participo junto com as professoras nas brincadeiras, **eu sou convidada para participar**. Estou participando da escola, me sinto importante, não sou excluída, **fico ali de igual pra igual**. Me sinto uma delas. Uma de vocês, **ajudando** [...] isso me marca muito (Mãe A, grifo nosso).

Nessa fala fica evidente que a mãe não se reconhece como participante no processo de gestão, já que a mesma diz se sentir uma das professoras por não ser excluída, por estar ajudando. Ela se sente importante na escola nesses momentos festivos, de acolhida, mas não em seu cotidiano, deixando claro que as pessoas “importantes” no contexto escolar são os professores, desmerecendo o lugar da família na participação.

Assim, é pertinente trazer Luck (2009, p. 22), que reforça o sentido da participação na gestão democrática:

A gestão participativa se assenta, portanto no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistema de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos

por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização.

Desse modo, a participação não pode entrar pela via da ajuda. Ela deve seguir em direção a uma educação que faz a leitura do contexto escolar, mas também social, em suas esferas, econômica, política e cultural, como ainda dos projetos que a escola segue, entre outras questões. Assim, se essa mãe se enxerga “participante” somente nesses momentos ela não está inserida em uma gestão democrática. Nesse sentido, Paro (2002, p. 68) diz que ao

[...] chamarem os pais a ajudarem o professor e a escola seria uma forma a mais de explorá-los, eles que já pagam o ensino com seus impostos e que já são tão explorados em seu trabalho. Entretanto, não se trata, nem de os pais prestarem uma ajuda unilateral à escola, nem de a escola repassar parte de seu trabalho para os pais. O que se pretende é uma extensão da função educativa (não doutrinária) da escola para os pais e adultos responsáveis pelos estudantes. É claro que a realização desse trabalho deverá implicar a ida dos pais à escola e o envolvimento em atividades com as quais não estão costumeiramente comprometidas. Mas em contrapartida, além de terem melhores condições de influir nas tomadas de decisão a respeito das ações e objetivos da escola, eles estarão investindo na melhoria da qualidade da educação de seus filhos bem como na melhoria de sua própria qualidade de vida, na medida em que esses adultos estarão mais capazes, intelectualmente, e usufruir melhor de bens culturais a que têm direito e que antes não estavam a seu alcance. Com isso, a escola não estará, na verdade, passando parte de suas tarefas aos pais, mas aumentando seu próprio trabalho e responsabilidades, na expectativa, é bem na verdade, de facilitar seu trabalho educativo com os estudantes.

Luck (2009) sinaliza que essa forma de participação ocorre como *participação como presença*, pela pessoa considerar participante apenas por presença física. Assim, “devido à atuação passiva e de inércia adotada, às pessoas fazem parte, mas não são participantes ativos, pois não atuam conscientes para construir a realidade de que fazem parte.” (LUCK, 2009, p. 37).

A falta de se reconhecer como participante no processo de gestão também está presente na fala da Mãe B, ao responder sobre como participa da dinâmica escolar: “Trago meu filho diariamente, participo da APEMEM para saber do desenvolvimento da escola (Mãe B)”.

Sua participação se resume em trazer seu filho para escola participar da APEMEM. Nesse contexto emergem dois problemas: a falta de se perceber

como mãe gestora e de entender que a APEMEM serve para ela se inteirar sobre o desenvolvimento da escola.

Em análise ao Estatuto da Associação de Pais e Mestres da Escola (2007), constituído pela secretaria de educação, na antiga administração pública, podemos perceber nesse documento a ausência da natureza pedagógica, tão importante no contexto educativo. Esse reforça o caráter administrativo da instituição, atribuindo à Associação questões apenas de controle, colaboração e orientação administrativa.

É pertinente analisar o Art. 4 do Estatuto, que traz a APEMEM como

entidade que visa congregar pais, professores, e responsáveis por alunos do estabelecimento, com finalidade de promover o desenvolvimento educacional, cultural e intelectual do educando e manter estreita aproximação entre lar e escola, a fim e inclusive, obter recursos de toda natureza para que a escola eduque e prepare o aluno para a vida (ESTATUTO DA APEMEM, 2007).

Embora haja o interesse pelo desenvolvimento educacional, esse não aparece posteriormente no presente regulamento, fugindo de qualquer dimensão pedagógica. Também é possível perceber que a intenção da APEMEM é a aproximação das famílias e da escola, não enfatizado, em nenhum momento a participação delas na gestão. Nesse viés, o Estatuto traz como um dos deveres dos sócios “colaborar e participar das iniciativas e promoções da escola e Associação”. (2007, Art. 10). Mais uma vez, a participação ocorre pelo viés da ajuda e da colaboração.

Em consonância ao documento, segue o relato dos pais, quando deixam explícito que o espaço da APEMEM é utilizado para administrar os recursos financeiros da escola e mobilizá-los na colaboração com os eventos, que têm como principal finalidade a arrecadação de fundos. As três mães relatam sua participação nesse sentido, em variadas perguntas. A mãe A diz que

Eu participo das decisões da escola, opinando sobre o que fazer com o dinheiro, o que vai ser comprado, o que é prioridade, o que a escola está precisando para atender melhor as crianças.

Nesse contexto podemos analisar na fala da mãe A, que as decisões por ela mencionadas se remetem apenas questões de cunho financeiro. Existe

carência nas discussões e decisões dos aspectos relacionados à vida escolar, no que diz respeito a qualidade da educação, objetivo principal da gestão democrática. Assim, podemos perceber que a APEMEM, embora seja uma organização que aproxime as famílias da rotina escolar e conscientize-as sobre a importância das mesmas na aprendizagem de seus filhos, foge da proposta de gestão democrática.

Luck (2009) destaca que a escola gasta a energia coletiva para discutir questões secundárias e operacionais.

Não se discute muitas vezes, por exemplo, qual o papel de todos, e de cada um na vida da escola, qual o significado pedagógico e social das soluções apontadas na decisão, que outros encaminhamentos poderiam ser adotados de modo a obter resultados mais significativos. Portanto, sem tais questionamentos, e compromisso com o encaminhamento de ações transformadoras, pode-se sugerir que a tomada de decisão fica circunscrita e limitada apenas a questões operacionais, ao que fazer, e não ao significado das questões em si, condição fundamental para que as pessoas envolvidas se apropriem das ideias orientadoras das ações e, ao realizarem-na, o façam a partir da compreensão a respeito do que as ações representariam e quais as implicações quanto ao seu impacto sobre os processos sociais e educacionais da escola. Uma tal situação demanda atitudes de transparência, abertura e flexibilidade, fundamentais à gestão democrática (LUCK, 2009, p.45).

A gestão democrática requer muito além da aproximação família e escola, ela busca a união dessas duas instituições, constituindo uma comunidade escolar gestora do todo da instituição.

Ainda em consonância com o documento da APEMEM, segue o relato da mãe B:

Minha participação na festa de São João. Três anos que participo junto com as professoras nas brincadeiras, **eu sou convidada para participar**. Estou participando da escola, me sinto importante [...] (Mãe B, grifo nosso).

A mãe é convidada a participar como colaboradora da festa, e não para agregar esforços para repensar os rumos da escola em seus projetos e finalidades, ação essa que deveria permear o planejamento e a execução do evento.

### 3.1 O interesse neoliberal por detrás da “participação” das famílias

A partir das análises realizadas até o presente momento, percebe-se que a comunidade escolar acaba ingenuamente aceitando a dinâmica provedora de recursos financeiros, proposta pela escola. De um lado, professores e equipe diretiva deixando seus princípios pedagógicos para arrecadar fundos e de outro, famílias colocando-se na obrigação de ajudar à escola seja com trabalho braçal ou financeiro. A questão é: Como isso ocorre em um município que atua em uma linha de gestão democrática, em uma escola que se afirma nessa mesma linha e com famílias que demonstram plena satisfação com o trabalho desenvolvido na escola? O que está por detrás disso?

Ao analisar as entrevistas, fica evidente na maioria, que as famílias ingenuamente adentram nessa condição de obrigação no que diz respeito a ajuda em benefício à manutenção da escola. A mãe A deixa explícito essa ingenuidade em sua fala, quando questionada de que forma gostaria de participar mais na escola:

As vezes percebo que a escola precisa de alguém para arrumar algo, pintar uma sala, uma estante, cortar um grama. **Tem coisas que a escola precisa pagar para fazer, enquanto nós pais podíamos fazer.** Para mim fica complicado por causa do trabalho, mas se eu pudesse eu faria (Grifo nosso).

Em sua resposta, percebe-se um pensamento alienado<sup>11</sup>, por mencionar que a escola necessita pagar com recursos próprios sua manutenção e em sequência de que essa responsabilidade é dos pais, sem demonstrar nenhum olhar crítico em relação a esse aspecto.

A mãe C também traz esse caráter de alienação, ao mencionar que a prefeitura “não ajuda muito” e que fica sobre cargo da escola dar mais qualidade, em termos de estrutura física e de materiais pedagógicos. Denuncia

---

<sup>11</sup> Paulo Freire, em sua obras, traz o termo alienação como “invasão cultural, domesticação, opressão, mecanicismo” e “posição de exploração que diminuem a capacidade dos homens de ser mais” (KIELING, 2010, p. 33).

em sua fala, o lugar que é destinado a pensar como fomentar esse recurso financeiro.

Sabemos que não é fácil, a prefeitura não ajuda muito e a escola faz o possível para ser assim, ótima. Se não estivesse na APEMEM não saberia como isso tudo funcionaria (Mãe C).

Essa prática se desloca de uma proposta de gestão democrática, por emergir de um sistema que alimenta esse tipo de cultura, o neoliberalismo. A condição de “trabalhar para arrecadar fundos”, que a comunidade escolar se submete, é uma lógica advinda desse modelo mercantil, que busca transferir funções e responsabilidades para a comunidade, por meio do envolvimento privado e voluntário no funcionamento e na gestão da escola, eximindo o Estado de suas atribuições. Nesse sentido, o Estado “dá com uma mão e tira com a outra”, por exemplo, quando a escola ganha os alimentos para as refeições dos alunos, mas necessita comprar o fogão, as panelas, os pratos, os talheres e o gás para que as crianças sejam alimentadas.

A mãe C relata que a “beleza” da escola advém do trabalho realizado por todos para arrecadar fundos na manutenção da instituição. Ela fala isso com sentimento de orgulho pela escola mostrar-se competente nessa tarefa. A mãe B deixa evidente que a APEMEM desenvolve bem seu trabalho, no que diz respeito a “manter” a escola ao relatar:

Não temos dúvida da qualidade que a escola oferece. Sabemos que não é fácil, a prefeitura não ajuda muito e a escola faz o possível para ser assim, ótima. Se não estivesse na APEMEM não saberia mo isso tudo funciona.

O que cabe destacar nesse contexto, e que, se a escola não fosse “bela”, se a APEMEM não trabalhasse em prol das melhores condições financeiras, a “culpa” por ela não ter qualidade em sua infraestrutura seria da própria comunidade escolar, eximindo o Estado de suas responsabilidades, assim como quer o neoliberalismo. Na perspectiva neoliberal

A sociedade é culpada na medida em que as pessoas aceitaram como natural e inevitável o *status quo* estabelecido por aquele sistema improdutivo e de intervenção estatal. Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os favelados pela violência urbana; os sem terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar dos seus filhos;



os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. *O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social.* [...]. Se a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais através dos quais se triunfa a vida (GENTILI, 1996, p. 22, grifo do autor).

O neoliberalismo adentra as escolas, manipulando a seu favor as ações, que deveriam nesse contexto serem pensadas e praticadas pedagogicamente. Assim, ingenuamente, a escola passa a reproduzir o interesse capitalista, acreditando na “descentralização” do poder, e em uma “mascarada” ideia de autonomia, quando na verdade o que ocorre nesse contexto é a isenção da responsabilidade do Estado com seus órgãos públicos e privatização desses setores, controlados pelo sistema neoliberal. Nesse sentido, trago a fala da mãe A, encantada por participar nas decisões do emprego das verbas e pela autonomia da escola em relação a isso:

Minha opinião é muito importante nas reuniões da APEMEM. Nas reuniões de APEMEM **há muita discussão para vermos onde empregar o dinheiro da escola**, a necessidade dos alunos, das professoras. **Tudo é decidido entre todos** (Grifo nosso).

Em contraponto a essa situação, trago Pereira (2009, p. 34) que expõe o seguinte:

a descentralização determinada pelas relações de produção enquadradas no projeto neoliberal não corresponde a autonomia como sinônimo de independência e liberdade e, sim, a uma nova estruturação do capital, devendo ser criticamente analisada pelo conjunto da comunidade escolar, esta compreendida no contexto do poder local, no sentido da escola organizar-se democraticamente em busca da recuperação de sua função social, sob pena da escola continuar formando excluídos sociais e a democracia apregoada nas políticas educacionais se consolidar apenas na democracia do livre mercado.

Gentile (1996) analisa as estratégias de reformas educacionais, em uma perspectiva neoliberal, lógicas articuladas de descentralização-centralizante e de centralização-descentralizadora. Nessas condições o neoliberalismo, através das políticas públicas, descentraliza o poder estatal ao dar mais “autonomia” à escola no gerenciamento dos recursos financeiros, bem como a flexibiliza as formas de contratação e de retribuições salariais dos docentes. No entanto, centraliza o poder quando desenvolve sistemas nacionais de avaliação

das instituições, parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional e estratégias de formação docentes centralizadas nacionalmente, de acordo com o plano estabelecido na reforma educacional. Assim, “*Centralização e descentralização* são duas faces da mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.” (GENTILE, 1996, p. 27).

As instituições escolares, a partir dessa utópica reforma educacional, passam a ser pensadas em via contrária do que se objetiva a educação, no que diz respeito à liberdade, criticidade, autonomia, emancipação das classes oprimidas, tão bem fundamentadas por Freire. Nesse contexto, cabe destacar o que o referido autor pensa sobre a cultura neoliberal, tão adverso a sua teoria

[...] Paulo Freire considerou em quase todas suas obras da década de 1990, que o Neoliberalismo é mais que um mero discurso; é uma ideologia. Ou seja, é a visão de mundo contemporânea das classes dominantes do Capitalismo Organizado, cuja ética se sustenta na perversidade de um mundo perfeito para uma minoria e que se constrói com base na discriminação, e, no limite, na exclusão da maioria (ROMÃO, 2010, p. 290).

Freire traz o neoliberalismo como algo perfeito para a minoria, deixando-nos a refletir sobre “a maioria”, que passa a ficar a mercê de um sistema excludente, historicamente vítima da classe dominante.

Participar do processo de gestão democrática é ocupar o lugar enquanto cidadãos de direitos, fiscalizadores dos órgãos públicos e entendedores de que a educação pública passa por um momento delicado no que diz respeito à qualidade. Por essa via ocorre a participação dos pais e responsáveis no universo da escola, que buscam alcançar melhor e mais democraticamente os seus objetivos, centrados na formação cidadã dos alunos.

Portanto, a escola para afirmar-se democrática não requer apenas o desejo em ser, os documentos que a legitimam, as eleições de diretores, as organizações de instâncias democráticas, como os Conselhos Escolares, ela necessita esclarecer aos pais e responsáveis sobre o que é uma gestão democrática, seus princípios e seus objetivos, desenvolvendo ao longo do período, sujeitos comprometidos com a educação de todos e não somente e seus filhos.

## REFLEXÕES FINAIS

O inusitado salta aos olhos, e tão surpresa com o que aparecera o tempo tornou-se inimigo para que mergulhasse mais afundo no inesperado. Analisar os enunciados em interlocução com a teoria foi tão prazeroso quanto surpreendente, por precisar trilhar novos caminhos, fechar alguns livros e abrir outros, de acordo com que o empírico exigia.

Conforme ia me debruçando nas análises das entrevistas, aumentava minha insegurança, pois elas anunciavam dados que fugiam do meu conhecimento. Aí busquei fôlego ao entender que: a proposta de uma pesquisa é gerar conhecimento, o “novo” faz parte e torna-se importante na composição de um trabalho que se sobressai ao senso comum.

Foi a partir desse momento que o prazer tomou conta de mim, a incompletude, a falta do saber, me impulsionou para o aprender. E o que antes estava sendo árduo, por não saber o que escrever, tornou excitante pelo desejo em conhecer. Por isso, trago apenas ideias conclusivas, porque este trabalho está longe de ser concluído, visto o tempo, o meu desejo e sua essência.

A revisão teórica foi um momento de entrega e ansiedade: mergulhei em teóricos que já haviam sido parte de algumas construções e outros que pela primeira vez passava os olhos em suas escritas. Estava (re)conhecendo o que o desejo me impulsionava, e a cada dado encontrado, a cada leitura com sentido, o prazer tomava conta de mim.

Na medida em que ia me potencializando teoricamente, meu olhar como pesquisadora ia mudando. Era incrível “enxergar” com mais facilidade o que antes era impossível analisar fora do senso comum.

A gestão democrática, na presente pesquisa, foi analisada em um lugar que a legitima, lhe oferece condições para que atue dentro de seus princípios básicos: a família. No entanto, ela pode tanto singularizar essa atuação, como denunciar uma forma equivocada de pensar e executar a gestão democrática.

A escola analisada deixa, sem dúvidas, princípios norteadores que a coloca em uma condição de gestão democrática. Isso ocorre por ela estar

inserida em um município que segue esta linha de trabalho, pela escola manifestar essa linha teórica em seu Projeto Político Pedagógico, pela comunidade considerar a escola muito “humana” e sensível a todos, levando em conta a individualidade e as particularidades de cada um que a compõem. No entanto, a partir das análises, podemos considerar que ações democráticas não asseguram a gestão democrática, que tem seu conceito muito mais amplo, abrangendo consciência, participação efetiva, postura crítica, tomada de decisão de cunho administrativo e pedagógico, entre tantos outros.

Em análise final, podemos dizer que a aproximação entre família e escola acontece e que isso se estabelece em forte confiança. Porém existe uma lacuna nessa aproximação para que uma seja parte da outra, sem distinção de poder. Essa lacuna ocorre pela falta da escola diferir democracia de gestão democrática, entender essa última como importante para a qualidade na educação e compartilhar a gestão da escola com as famílias, para que discutam, não só aspectos administrativos, como também pedagógicos.

Ao perceber que a cultura neoliberal estava presente como dominante nas relações da escola, um medo toma conta de mim, pois esse dado “fugia” do que eu estava preparada para enxergar, como se assim fosse possível nos prepararmos *a priori* para a análise. Nesse momento recolho-me a minha ignorância e debruço-me a entender a lógica da escola mercantil. Assim, ao finalizar a presente análise, avalia-se que o grau de alcance da participação da família na escola ocorre pelo viés da ajuda e da colaboração, concentrando-se, assim, em questões de ordem mais financeira.

Desse modo, pela exigência do trabalho, necessito realizar um fechamento, mas de caráter não conclusivo: um fechamento permeado de aberturas, aberturas que possibilitarão novas descobertas, novos estudos que servirão para legitimar gestão democrática como possibilidade de transformação, no que diz respeito a qualidade na educação e participação da família no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>

. Acesso em: 22 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2013.

BORGES, Alex Rodrigo. et al. Toyotismo: Uma análise do trabalho e da educação na produção capitalista. *In: Revista Brasileira de Educação e Cultura*: Centro de Ensino Superior de São Gotardo, no. 04, jul-dez, 1997, p. 45-59.

BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. *In: COSTA, Marisa Vorraber (Org).*

**Caminhos Investigativos**: Novos Olhares na Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In:*

*COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos Investigativos*: Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

*COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos Investigativos*: Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

DRABACH, Neila Pedrotti. MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos primeiros escritos sobre gestão escolar**: mudanças e continuidades. *In: CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS*, 9. 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer: Teoria e Prática em educação popular.** 8. ed. Petrópolis: Vozes. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KIELING, José Fernando. Alienação. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides;

ZITKOSKI (Orgns.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Jozilda Berenice Fogaça. **Práticas Educativas no Âmbito da Educação Não Escolar: Reflexões sobre o Fazer e o Saber de Educadores Sociais.** 2010. 90 f. Dissertação (Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade), Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2010.

LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública.** 4. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009.

LUCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional, a partir de Mudança paradigmática. In: **Revista Gestão em Rede:** Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado, no. 03, nov, 1997, p. 13-18.

\_\_\_\_\_. **A Gestão Participativa na Escola.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.(Org.), DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: Reinventando o Ensinar e o Aprender**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

NOVO HAMBURGO. **Estatuto da Associação de Pais e Mestres da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ver. João Brizolla**. 1997.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática, Lei Municipal nº 2015/2009 de 13 de outubro de 2009**.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?** In: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão Democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREIRA, Sueli Menezes. **Estado neoliberal e políticas educacionais democráticas: intenções, contradições e alternativas possíveis**. **Revista Políticas Educativas**. Campinas, v.2, n.2, p.34-53, dez. 2009.

**Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ver. João Brizolla**. Novo Hamburgo. 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. **Neoliberalismo**. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (Orgns.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação: O positivismo: A fenomenologia: O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares...** In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. ARANHA, M.L. de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

**Anexo A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
PESQUISADOR: ROSANA SILVEIRA DORNELES

Prezado/a senhor/a:

Este documento nomeado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido representa sua autorização como responsável participante da pesquisa: Entre o auxílio e a participação: o que se esconde por trás?

Esta pesquisa tem por objetivo principal analisar o grau de alcance da participação da família na escola, tomando como fio condutor a perspectiva da gestão democrática.

Trata-se de uma pesquisa para o curso de especialização como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional de Rosana Silveira Dorneles, aluna do Curso de Pós Graduação em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, sob orientação da professora Cristiane Ludwig.

Eu, \_\_\_\_\_, concordo com a utilização do conteúdo do questionário concedido por mim na pesquisa e publicação, sob a condição de anonimato.

---

Assinatura da Pesquisadora

---

Assinatura do participante da pesquisa



**Anexo B - ENTREVISTA PARA RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DE UMA  
ESCOLA PÚBLICA DE NOVO HAMBURGO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
PESQUISADOR: ROSANA SILVEIRA DORNELES

1. Considera importante participar da vida escolar? Por quê?
2. De que forma você participa da rotina da escola?
3. Tem algum fato relevante para relatar de sua participação na dinâmica escolar?
4. Além de suas participações na escola, quais outras formas você acha que poderia participar?

CASO O RESPONSÁVEL FALE DE SUA PARTICIPAÇÃO NA APEMEM:

Como você chegou até a APEMEM e o que levou sua permanência?

Depois que passou a frequentar a escola e as reuniões de APEMEM, mudou sua participação em outros segmentos da sociedade? De qual forma?