

DEMOCRACIA E COTIDIANO ESCOLAR: A ESCOLA COMO POSSIBILIDADE DE PARTICIPAÇÃO.

Elder dos Santos Azevedo¹

Marcela Paula de Mendonça²

RESUMO

A escola pública de Educação Básica tem garantida pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 como um princípio da educação a gestão democrática do ensino público. Atualmente pelo desdobramento do plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) há discussões em muitos sistemas de ensino acerca do provimento do cargo de gestor escolar e a instituição de conselhos escolares para o ajudarem na tarefa de construir uma gestão participativa que conte com o apoio de toda a comunidade escolar.

Desse modo, buscamos discutir como a orientação educacional e os professores podem colaborar na transformação da escola num espaço de participação plena, combatendo as desigualdades de participação e acesso aos bens culturais. O reconhecimento da escola como lugar da construção democrática se faz pelo estímulo à participação das crianças e das famílias em diferentes espaços de deliberação dos rumos da escola.

Esse projeto de escola democrática e participativa se assenta no modelo de educação popular defendido por Paulo Freire em suas obras, que visa uma relação educacional horizontal, pautada na dialogicidade e na compreensão das potencialidades e leituras de mundo de cada um dos envolvidos no processo educacional. Nesse contexto, buscamos uma escola que não prepare para a participação plena, mas que educa através a participação plena.

PALAVRAS CHAVE: DEMOCRACIA – PARTICIPAÇÃO PLENA – COTIDIANO ESCOLAR – GESTÃO DEMOCRÁTICA – ESCOLA PÚBLICA.

¹ Professor do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Paraíba do Sul (Rio de Janeiro). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF)

² Professora Orientadora Educacional na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias (Rio de Janeiro) e Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias (Rio de Janeiro). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF)

ABSTRACT

The public schools of basic education is guaranteed by the Constitution (1988) and the Law of Guidelines and Bases of National Education - Law No. 9.394/96 as a principle of education for democratic management of public education. Currently the deployment of the National Education Plan (NSP 2011-2020) there are discussions in many school systems about the filling of the position of school manager and the establishment of school boards to help in the task of building a participative management that has the support of whole school community.

Thus, we discuss how the educational guidance and teachers can collaborate in transforming the school into a space full participation, tackling inequalities in participation and access to cultural goods. The recognition of the school as a place of democratic construction is done by encouraging the participation of children and families in different spaces of deliberation about the future of school.

This school project is democratic and participatory model based on the popular education advocated by Paulo Freire in his work, aimed at a horizontal educational relationship, based on dialog and understanding of the potential readings of the world and each one of those involved in the educational process. In this context, we seek a school that prepare them for full participation, but that educates through full participation.

KEYWORDS: DEMOCRACY - FULL PARTICIPATION - DAILY SCHOOL - DEMOCRATIC ADMINISTRATION - PUBLIC SCHOOL.

Introdução

A construção de uma escola pública mais democrática passa pela via da participação das famílias, das crianças, professoras, comunidade, gestão. Essa questão tem sido objeto de estudo das pesquisas de Mestrado Acadêmico intituladas: *Colonialidade do saber e do poder: a relação família&escola em questão* e *Orientação Educacional em foco: diálogos com a diferença*.

Contudo, perceber a escola como possibilidade de participação tem sido um desafio para os sujeitos que praticam o cotidiano escolar, já que se faz necessário o reconhecimento da diferença e dos outros sujeitos enquanto legítimos outros.

Nesse sentido, o democrático se constrói pela riqueza das diferenças e pela possibilidade de participação plena desses sujeitos. O diálogo é eleito como principal metodologia de discussões para consecução dessa escola outra, onde todos possam ter

suas vozes ouvidas nas discussões, debates, negociações para a construção de uma sociedade mais participativa.

Assim, apresentamos alguns caminhos e descaminhos desse trabalho que tem sido construído em nossa prática docente cotidiana nas escolas em que atuamos.

Por que democratizar o interior da escola?

A escola é um espaço de encontro – de múltiplos sujeitos, de ideias; de conflitos – dos diferentes, dos que pensam diferente e de negociação – dos conflitos, das múltiplas ideias. É nesse lócus de convivência das diferenças, das tensões e negociações que é possível discutir a construção da democracia, já que a escola também é lugar/ espaço para a democracia

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (Freire, 1996, p. 46).

A experiência escolar frequentemente é associada ao espaço da violência simbólica, porém, munidos de *astúcias* (Certeau, 2009) os alunos reinventam o espaço da sala de aula e as relações que constroem na escola. Vão para a escola, reconhecem o lugar central desta instituição nesta sociedade, porém subvertem algumas de suas lógicas. No cotidiano desta instituição vão criando *maneiras de fazer* a escola diferente, que frequentemente são identificadas como ausências de compreensão do papel social da escola e, principalmente, indisciplina.

Sem diálogo, a queda-de-braço entre corpos infantis solitários e uma forma de estruturar a sociedade que muitas vezes nega a história e experiência de vida das crianças e suas famílias deixa suas marcas contribuindo para a manutenção de parte das crianças das classes populares distante do acesso da leitura e da escrita e do registro do mundo, através desta tecnologia, com as próprias mãos.

A virada desse processo se dá através do DIÁLOGO como elemento central do processo pedagógico. Historicamente a criança e a família pobre sofrem com o estigma do fracasso escolar e de sua incapacidade inata ou cultural de atender às exigências escolares. Entretanto, o trabalho pedagógico demonstra que ao contrário do que se estabeleceu como *sensu comum pedagógico*, essas crianças e famílias lutam por uma escolarização mais justa.

Ao superarmos os preconceitos que *a priori* invadem o espaço escolar e considerarmos os estudantes e suas famílias sujeitos portadores de saberes e capazes de ensinar e aprender esta situação se modifica e a escola se torna um espaço rico para potencialização da aprendizagem e de transformações.

Na vivência da escola vamos percebendo as *táticas dos praticantes* (Certeau, 2009) desse lugar e identificando o quanto as relações são complexas e que a tentativa de contenção da participação dos sujeitos colabora para a manutenção de problemas que historicamente afligem a educação brasileira.

Em diálogo com Paulo Freire, nossas práticas pedagógicas devem estar em consonância com as nossas perspectivas de sociedade. Assim, aqueles que pensam a democracia como participação precisam colaborar para que a escola seja um espaço aberto a essa possibilidade.

Para isso, como nos lembra Bastos, não basta democratizarmos a gestão das escola, mas todas as suas práticas cotidianas.

Certamente o democrático não pode ficar restrito aos espaços da gestão. As aulas, o projeto pedagógico da escola, as atividades culturais, as relações dos alunos entre si e com seus professores/as e funcionários/as, as relações da escola com outras escolas e com a Secretaria de Educação, com o bairro e com a cidade, as comunicações pedagógicas, enfim tudo que diz respeito à construção da experiência de novos saberes são mediados por práticas que podem sofrer profundas modificações na medida em que os sujeitos saiam de seu isolamento e construam grupos, redes ou núcleos. Em toda e qualquer atividade prática os sujeitos podem se organizar democraticamente, desde que essa atividade prática se proponha a interferir na escola e na sociedade. (Bastos, 2005, p.35)

Puxando o fio das relações que se estabelecem no cotidiano da escola, ao mesmo tempo em que as práticas autoritárias se reproduzem, também os sujeitos da escola vão criando novos caminhos e táticas, não apenas de resistências, mas de reinvenção de

caminhos para a participação, ou, pelo menos, para deixar as suas marcas em uma escola que muitas vezes deseja-se asséptica na sua relação com a comunidade, especialmente aos diferentes setores das classes populares.

Por outro lado, participar também deve constituir-se como processo pedagógico, na medida em que a sua prática vai ensinando os sujeitos diversas lições, tais quais ouvir, esforçar-se para se fazer ouvir, esforçar-se para fazer-se compreender, acolher a ideia do outro como legítima, defender uma posição, ganhar, perder.

Na escola e na sociedade atual, a presença dos diferentes – arranjos familiares diferentes dos padrões esperados, construções outras de sexualidade, além da heteronormativa, os deficientes, entre outros ocupa cada vez mais a cena, e por isso nos valem da necessidade de *reconhecer o outro como legítimo outro na convivência* (Maturana, 2006).

Contudo essa ação requer uma escuta sensível, diálogo intenso para que o outro não se apresente subalternizado, mas possa conviver revelando seu querer-fazer, suas ideias, seu modo de perceber, sentir e estar no e com o mundo.

Desse modo, os sujeitos formam uma rede onde as diferenças são vistas e valorizadas como contribuições múltiplas para as discussões e produção coletiva do espaço escolar. Essa mudança sensível no modo de conceber a participação, permitindo que as vozes que outrora silenciadas possam ecoar na escola, tem contribuído para a criação de um espaço mais democrático na escola, que permitem articulações, negociações, embates, debates, diálogos.

As combinações sobre faltas coletivas, por exemplo, muitas das vezes exigem articulações, negociações, embates, debates, acordos. Esse tipo de decisão passa ao largo da gestão da escola ou do direcionamento de professores e demais funcionários e demonstram a capacidade, nas práticas cotidianas de articulação e organização dos sujeitos no cotidiano escolar, independente do instituído. As festas surpresas são outros exemplos e negam a máxima de que os estudantes não sabem se mobilizar e organizar.

Compreender tais táticas e aprender com elas nos leva a compreender que tentar conter a participação e a manifestação dos sujeitos na escola é como tentar segurar a água com as mãos, não adianta, escapa por entre os dedos. E nos leva a mobilizar essa experiência de articulação dos estudantes para pensar melhora a escola e fazê-la um espaço de maior qualidade político, pedagógica e da experiência humana. Afinal de

contas ela faz parte, obrigatoriamente, da experiência de vida da maioria das crianças e jovens do país (deveria ser de todos).

Participar, entretanto, não é suficiente. As práticas realmente democráticas exigem o desvelamento das relações de força presentes nesse processo. Todos podem participar, mas diante de uma maioria absoluta, alguns grupos podem simplesmente ser excluídos dos processos decisórios.

A construção de práticas e relações democráticas exige que no cotidiano da escola tanto alunos quanto outros membros da comunidade escolar reconheçam as diferenças entre os sujeitos como legítimas.

Na base deste debate está o direito a ser de cada sujeito e de que maneira a escola se dispõe a ser um espaço *de* todos e todas, *para* todos e todas e *com* todos e todas.

As políticas que acabam por reconhecer a legitimidade daqueles grupos historicamente discriminados e subalternizados da nossa sociedade provocam a escola e seus educadores a modificarem seus paradigmas. Da linearidade, a escola vê-se obrigada a assumir/ enfrentar as complexas relações e possibilidades trazidas pela perspectiva da valorização e reconhecimento das *diferenças*.

A partir dessa mudança de paradigma, a escola precisa reajustar sua ótica sobre o *outro*. A perspectiva das *diferenças* exige, antes de tudo, dialogicidade, dando vida ao que Paulo Freire (1987) nos propõe como uma educação em que se ensina e se aprende ao mesmo tempo, em que o educador é ao mesmo tempo educando e que o educando é, mesmo tempo, educador.

Diálogo, instrumento para a construção da participação na escola.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (Paulo Freire, 1987, p.44)

Diante do desafio de pensar qualquer prática pedagógica que se proponha disponível à construção de caminhos para a participação que pode levar à escola a se tornar um lugar mais democrático e, portanto, capaz de acolher a todos, somente um instrumento parece indispensável: o diálogo.

Não é possível implementar iniciativas que aparentemente visam à ampliação de uma perspectiva democrática sem pensar as suas ações e a ação principal de uma escola

é a ação pedagógica. Por isso, torna-se fundamental uma pedagogia dialógica, orientada pelo diálogo permanente entre todos os sujeitos que nela circulam.

Para Paulo Freire, o diálogo verdadeiro se faz a partir dos seguintes princípios fundamentais: o amor, a humildade, a fé nos homens e pensamento crítico.

Não se trata, neste caso, de se romantizar os embates implícitos à construção de relações horizontalizadas entre os sujeitos, mas de se considerar a condição de que esse processo se dá na relação entre os sujeitos, diante dos conflitos característicos de sua condição humana.

Freire evoca o amor como compromisso que se deve assumir com a causa da libertação dos homens das relações de opressão que invisivelmente se estabelecem em nossa sociedade e que fazem ao oprimido parecer que é legítima a opressão a que é submetido. Não se trata, portanto, do amor romântico ou de ato de ingenuidade, mas de um compromisso de assumir riscos por um objetivo que transcenda exclusivamente o benefício pessoal.

Para isso, não basta a compreensão de que a opressão existe, mas de que ela não é legítima. Exige-se, portanto, o rompimento com uma perspectiva hierárquica e hierarquizada dos sujeitos, na medida em que não cabe a compreensão de que um sujeito ou grupo é detentor de saberes e/ou práticas capazes de salvar os outros da sua condição de oprimidos. Nesse sentido, pode-se construir uma falsa sensação de autossuficiência que em nada colabora para que novos paradigmas se estabeleçam nas relações humanas. Freire (1987) nos adverte *a autossuficiência é incompatível com o diálogo.(...) Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta muito a caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.* (p.46)

Somente aqueles que creem na capacidade humana de reinventar incessantemente o mundo e a vida podem se relacionar através do diálogo. É nisso que consiste a fé no homem a que se refere Freire, lembrando-nos que *sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista.* (p.47)

Entretanto, todos esses princípios somente ganham sentido se orientados por um pensar crítico, que na visão de Freire se estabelece como... *Um pensar que percebe a*

realidade como processo, que a capta como constante devenir e não como algo estático. (p. 47)

Tais princípios ganham extrema importância para fomentar a reflexão, ainda hoje, sobre a educação oferecida na escola brasileira, especialmente na escola direcionada às classes populares, que por vezes ainda pode ser identificada com uma concepção *bancária*³ do processo pedagógico.

Permitir-se ao diálogo, caminhos para iniciar possibilidades de *ser mais*.

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (Paulo Freire, 1987, p.44)

Diante do desafio permanente a que os educadores, no cotidiano das escolas, são submetidos de enfrentar as marcas de uma educação bancária que historicamente se enraizou em nossas práticas pedagógicas, lançar-se ao diálogo traz inúmeras possibilidades para romper com o autoritarismo e enriquecermos a experiência escolar e de vida dos sujeitos da escola.

Para isso, conhecer um pouco como a escola vê os seus parceiros no processo pedagógico nos ajuda a construir reflexões que possam ajudar a compreender-se melhor e mudar suas práticas. A visão que se tem das famílias é algo relevante, nesse sentido.

As famílias que circulam e convivem na escola pública hoje possuem múltiplas composições. São famílias que estão ligadas por laços sanguíneos, mas também pelas necessidades da vida, assumindo um caráter relacional, já que estão juntos por uma gama de fatores diferenciados.

Assim chama-se *família relacional aquela centrada na individualidade de cada membro, porém este tem um compromisso, um interesse em estar juntos, em*

³ Paulo Freire chama de concepção *bancária* da educação aquela que se baseia em práticas em que aos estudantes cabe uma posição passiva, de receptores de conteúdos previamente estabelecidos, desconsiderando as condições de opressão presentes na sociedade. Nas palavras dele, trata-se de uma concepção “...em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta(na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (p. 33)

compartilhar a intimidade, estando cada vez mais sensíveis a qualidade das relações estabelecidas. (Singly, 2007, p.31)

Esses fatores múltiplos têm possibilitado que no cotidiano da escola muitas vezes uma criança seja representada por irmãos e irmãs mais velhos, avós, tias, tios, primos, primas e em alguns casos até por não familiares.

É com essa *nova-velha* família que a escola precisa dialogar nos dias de hoje, reconhecendo sua configuração como legítima e capaz de oferecer educação de qualidade as crianças. Para tanto, é preciso deixar a ideia que só uma família nuclear⁴ seria capaz de cumprir essa tarefa.

A pesquisadora Cláudia Fonseca tem nos ajudado a pensar como no Brasil, os múltiplos arranjos familiares se fazem presentes desde os primórdios.

A família de outrora (evidentemente extensa) teria se transformado na família conjugal contemporânea – em que um grupo de parentes, formado em torno do casal e seus filhos, mora harmoniosamente debaixo do mesmo teto. Tal imagem seria a lenha que alimenta o fogo das denúncias alarmistas sobre a “nova desagregação na família” – fruto do capitalismo selvagem, da alienação ou da sociedade consumista... O que perpassa essa denúncia é a premissa implícita de que existe uma família ideal – feliz e natural – que corresponde curiosamente à família conjugal comum nas camadas médias. (FONSECA, 1995, p. 70)

No cotidiano escolar, o mito da família unida, ou seja, da família conjugal tem se manifestado nos discursos acerca das “carências” que as crianças possuem por não ter a mãe acompanhando sua educação, já que ela precisa trabalhar, ou ainda no fato de não viver com os dois pais.

São produzidos discursos acerca do mito da família unida e como estes arranjos outros familiares não dão conta de educar as crianças. Ao contrário do que muitos defendem, as pesquisas tem mostrado que esses novos arranjos familiares tem feito refletir parte das diferenças que circulam na sociedade dentro da escola.

As famílias brasileiras como tem sido apontado em vários estudos de Fonseca (1995, 1999, 2006) sempre teve arranjos múltiplos, era comum conviver, famílias nucleares, com famílias extensivas, com famílias relacionais.

⁴ Família nuclear é aquela formada pelo pai, chefe de família, mãe e filhos.

Portanto a organização colonial da escola causou uma higienização e a aceitação de um único arranjo familiar como legítimo, sobrepondo aos demais. A elevação da família conjugal como a desejada corrobora com o atual padrão de poder mundial que se sustenta na colonialidade do poder (Quijano, 2005).

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de raça (Quijano, 2002, p.17). Essa ideia de classificação social é baseada na raça e se originou na América junto com a empresa colonial, Europa e o capitalismo e se mantém até hoje como forma de dominação social, material e intersubjetiva.

Por termos uma escola herdeira dos padrões escolares europeus, a colonialidade do poder perpassa nosso cotidiano, excluindo e determinando que atores sociais podem educar, participar das discussões e decisões na sociedade e conseqüentemente na escola.

É pela via da participação dos diferentes, das múltiplas famílias no cotidiano escolar que temos buscado na perspectiva de uma educação intercultural combater as dificuldades de construção da escola como um espaço de possibilidade de participação.

Nesse sentido, a presença das famílias tem forçado pensar juntos a organização colonial da escola pública brasileira e os possíveis caminhos para a superação das desigualdades dos sujeitos que tecem cotidianamente a escola.

Hoje pela via do diálogo e com as inúmeras lutas dos negros, das feministas, entre outros grupos sociais; a escola vem se constituindo num espaço de participação. Participação das famílias, das professoras, dos alunos, da comunidade de maneira geral, contudo esse processo é ainda embrionário para a transformação de uma *participação consentida*⁵, para uma participação efetivamente democrática.

O que se tem buscado é democratizar a escola em suas práticas cotidianas, junto com a diversidade de arranjos familiares que enriqueceram as formas de participação e vem colocando em tensão, em debate a organização e a gestão estabelecidas outrora. É

⁵ Chamamos nesse trabalho de participação consentida a participação cerceada de membros da comunidade e de pais no interior da escola. Esse tipo de participação mais burocrática serviu por muito tempo para que as AAE's (Associações de Apoio ao Educando) aprovassem os gastos da direção com a verba do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). Nesses casos, as famílias estavam presentes na escola mas não podiam participar de questões de cunho pedagógico e nem discutir assuntos referentes a organização e gestão escolar. A participação se resumia a comparecer em reuniões administrativas e de pais e/ou responsáveis, assinar notas e ajudar a escola em caso de alguma necessidade de restauração de seus prédios.

preciso se abrir para a convivência com esses tantos legítimos outros que veem na escola uma possibilidade de construção democrática da comunidade, da sociedade.

Por outro lado, também faz necessário abrir caminhos, mesmo que pareçam muito simples. Em uma escola de um município da região metropolitana do Rio de Janeiro isso se faz lentamente, enfrentando as estratégias silenciadoras que se estabelecem no sistema de ensino.

Nessa escola um diálogo com os estudantes se estabelece paulatinamente e, a cada dia, vai se fortalecendo, num processo de troca de saberes entre a Equipe Técnico-Pedagógica⁶ e os alunos.

Lançando mão dos espaços já estabelecidos para a participação, a equipe pedagógica, a partir do diálogo com os alunos, vai alargando as possibilidades de atuação dos sujeitos na escola. Dessa maneira, através de reuniões com os alunos escolhidos como representantes de turma, iniciaram-se reflexões sobre a participação dos estudantes na escola e que se ampliam para os demais estudantes.

Desde o início os estudantes mostraram-se muito propositivos, assim, não se restringem às críticas. Pelo contrário, lançam alternativas à proposta pedagógica da escola, que enriquecem significativamente o espaço escolar e suas práticas.

Foi nesse caminho que propostas como a do blog dos estudantes surgiu e vai ganhando corpo progressivamente. Ele não se restringe a ser um espaço para que os estudantes possam se comunicar, mas desde o início, foi pensado pelos próprios alunos como parte do processo pedagógico da escola, parte de um processo pedagógico, que rompendo as práticas tradicionais da escola, é dirigido por eles. Mesmo contando com o apoio e colaboração de outros membros da comunidade escolar, trata-se de um instrumento organizado e realizado através da iniciativa dos estudantes.

No diálogo permanente entre os sujeitos da escola, que se constroem diante de conflitos, contradições, partilhas e negociações, as possibilidades de construção de práticas pedagógicas no cotidiano da escola que fraturam sua estrutura hierarquizada e a tornem um espaço mais rico para o encontro dos sujeitos, para que juntos possam viver a experiência de *pronunciar o mundo* e, assim, criar alternativas ao que se estabeleceu para o ele, na busca, como nos propõe Paulo Freire, de cada ser humano, de *ser mais*.

⁶ Equipe formada pelo/as professores/as orientadores/as pedagógicos e educacionais.

Conclusão

A construção de uma escola participativa é um processo que vivemos em nossos cotidianos escolares nos dias de hoje, nessa perspectiva objetiva-se uma mudança radical na compreensão de democracia nas escolas.

Para tanto, é preciso criar um espaço favorável para as discussões, onde as diferenças possam se tensionar, e mais que isso, dialogar. Nesse sentido, acreditamos ser a escola um dos *espaçostempos* propícios para esse embate na atualidade.

A articulação entre as famílias, crianças, professoras, gestão escolar será fundamental para a superação da Colonialidade do poder pelo viés de uma educação intercultural que ao invés de silenciar, trabalha com uma escuta sensível as diversas vozes e sujeitos presentes na escola.

Essa revolução necessária será fundada nos princípios da liberdade que é propulsora da democracia para que de fato a escola se transforme em um espaço plural acolhedora das diferenças tanto no que tange as ideias discutidas como as maneiras de ser das famílias e crianças que frequentam esse espaço em busca de educação formal.

Como defendido por Bastos (2005) para além de democratizar a Gestão esse processo visa democratizar toda a escola, seu currículo, os professores, as turmas, as famílias, os funcionários eliminando o caráter de subalternidade e hierarquização presentes na escola.

Referências

BASTOS, João Baptista. Gestão Democrática da educação e da escola pública em Práticas cotidianas: Questões Teóricas e Metodológicas da Pesquisa. In: GARCIA, R. L. & SERRALHEIRO, J. P. (Orgs.) *Afinal onde está a escola?* Porto: Profedições, 2005.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*, v.1. Petrópolis: Vozes, 2009

FONSECA, C. Amor e família: vacas sagradas da nossa época. In: RIBEIRO, I. & RIBEIRO, A. C. T. *Famílias em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1995, p. 69-89.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*. Ano 17, n.37, 2002

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278

SINGLY, François de. *Sociologia da família contemporânea*. Tradução Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007