

# 3. Trabalho coletivo na escola: relato de um percurso de aprendizado em gestão democrática na escola pública

*Celia Maria Benedicto Giglio*

## Introdução

A ideia de trabalho coletivo na escola surge nos meios educacionais no momento em que passamos a conviver num ambiente político de maior abertura e de democracia. Nossa Constituição da República, de 1988, trouxe no artigo 206 como um dos princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado a *gestão democrática do ensino público*, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 reafirma esse princípio da gestão democrática no inciso VIII do artigo 3º e no artigo 14.

No âmbito da escola e dos sistemas de ensino públicos passamos então a conviver com uma nova cultura que produziu tanto discursos sobre participação dos profissionais da educação, das famílias e comunidades, quanto fomos chamados a desempenhar nossos papéis de forma propositiva, tomando parte das decisões na escola, especialmente sobre o projeto pedagógico.

Os anos de 1990 foram de grande euforia para uma parte dos educadores que viram nessa mudança a possibilidade de **serem autores** de uma proposta de educação escolar cujas características anunciariam maior autonomia profissional, a autonomia da escola e uma educação voltada para a cidadania plena na sociedade. Em relação aos estudantes, tivemos o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que estabeleceu o direito à liberdade de opinião e expressão e de participação na vida política (art. 16, II e VI) e, dentre os direitos especiais de crianças e adolescentes, assegurou o *direito de contestar critérios ava-*

liativos, podendo recorrer às instâncias superiores (art.53, III) e o direito de organização e participação em entidades estudantis (art.53, IV), além de estabelecer o direito dos pais ou responsáveis de *ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais* (art.53, parágrafo único).

Nesse contexto, de ampliação de direitos e de participação direta, a ideia de trabalho coletivo só pode ser construída sobre o pressuposto de uma gestão democrática, ou seja, o trabalho coletivo pautado nos princípios legais, mesmo que genericamente presente nas legislações citadas, só pode acontecer de fato quando construímos juntos e aprendemos a respeitar os mais diferentes pontos de vista sem perder a clareza sobre nossas responsabilidades individuais e coletivas na escola.

O entendimento do princípio da gestão democrática do ensino público como sendo referido estritamente às escolas é uma redução severa de compreensão, uma vez que nossas escolas públicas estão vinculadas a sistemas de ensino que definem suas próprias normas, diretrizes e outras regulações, de modo a restringir e por vezes constranger o desenvolvimento de projetos pedagógicos locais, em razão da administração de aspectos da gestão que envolve uma multiplicidade de questões que não são da governabilidade da escola. Exemplo disso é a política de pessoal que impacta diretamente a efetividade do trabalho coletivo na escola.

Outro fato importante presente na ideia de trabalho coletivo é o de estar suposto, na prática, que todos nós sabemos trabalhar coletivamente. Trata-se de uma suposição falsa, do mesmo modo que a democracia não se realiza pelo simples fato de termos uma legislação, o trabalho coletivo e a gestão democrática da escola precisam ser construídos e aprendidos por todos: diretores, coordenadores, supervisores, estudantes e também os gestores diretos dos sistemas.

É desse aprendizado que vamos tratar aqui, da dimensão do trabalho coletivo e da gestão democrática na escola, sem desconsiderar as limitações e contextos enfrentados por gestores e professores nas escolas.

O foco desse texto é a narrativa de um processo de aprendizado em gestão escolar democrática que envolveu a mobilização do trabalho coletivo para a participação de aproximadamente três mil estudantes do Ensino Médio em uma escola pública paulista entre os anos de 1998 e

2006, inicialmente na avaliação da aprendizagem durante os Conselhos de Classe, e posteriormente no planejamento escolar. São basicamente ações concebidas pelos gestores e um grupo de professores, e a indução de novas práticas participativas no coletivo da escola.

## **Conselho de Classe Participativo: uma prova de fogo para os discursos e práticas de educadores democráticos**

Na escola Condessa Filomena Matarazzo, no ano de 1998, atuando como diretora da escola, as pessoas decidiram olhar de frente para o Conselho de Classe e buscar nele um novo sentido. Muita gente, professores e alunos, passaram pela escola sem nem saber o que era esse ritual. Sabia apenas que esse grande Conselho tinha o poder de aprovar ou reprovar os alunos, tinha o poder de colocar o polegar para cima, em sinal positivo para o aluno ou o polegar para baixo, indicando sua derrocada. Nossas lembranças profissionais sobre este mesmo Conselho de Classe guardam, além destes momentos, aqueles das constatações dos problemas dos “alunos problema”.

Então nos perguntamos para quê esse Conselho de Classe servia, qual o sentido de sua existência? Verificamos que, a rigor, o papel de “constatador” nunca lhe foi atribuído legalmente, mas que a prática o havia transformado nesse palco que reunia os mestres para constatar a situação a cada bimestre e, ao final do ano, arbitrar sobre os destinos de seus alunos.

Soberano, o Conselho decidiu muitas vezes a aprovação ou reprovação de muitos alunos. Com maior ou menor tolerância, o fato é o de que um Conselho que existe apenas para constatar sistematicamente os problemas, sem interferir na realidade para alterá-la, parecia não ter mais sentido. O único mérito de um Conselho estaria no fato de “aconselhar”, e de aconselhar a todos, inclusive a si mesmo, sobre as formas de superar as dificuldades constatadas.

O problema central nesse modelo de Conselho de Classe que apenas constata é o da ausência de sentido educativo. As constatações dos problemas geralmente levavam à compreensão de que os únicos responsáveis por resultados insuficientes eram os alunos, como se a apren-

dizagem fosse um fenômeno unívoco. Partíamos de premissas falsas, por exemplo: a de que como conjunto de educadores da escola, ou de uma classe, havíamos realizado um trabalho perfeito, que a instituição escolar se organiza também de maneira perfeita, possibilitando a todos os alunos o máximo de desenvolvimento intelectual e afetivo para a aprendizagem.

Ora, não é correto partir da ideia de que a aprendizagem é simplesmente uma responsabilidade individual de cada aluno e que os que não aprendem têm, com exclusividade, “culpa” sobre isso. Da mesma forma não é correto imaginar que o ensino é apenas uma responsabilidade individual de cada professor e que, portanto, cada professor decide isoladamente o que fazer para ensinar.

Numa experiência inusitada, em 1998, instituímos a participação dos alunos como observadores nas sessões dos Conselhos de Classe. A presença de alunos nesse ritual reservado aos mestres e dirigentes constituiu-se numa espécie de obstáculo ao trabalho, uma vez que tínhamos os beneficiários dos serviços educacionais “assistindo” nosso arbítrio sobre suas vidas de estudantes. Naquela ocasião, decidimos não mais tratar durante o Conselho de casos individuais, mas tentar abordar questões gerais de cada série. Inevitavelmente acabávamos tratando de problemas pontuais, de alunos particulares, sem conseguir avançar muito. Os alunos que participaram dessas sessões em 1998 experimentaram também sentimentos novos que variaram do prazer à raiva. A ausência da possibilidade de expressar seus pensamentos e julgamentos diante das constatações dos mestres causava grande frustração.

Portadores da tarefa de representar a classe, “ouvindo” as considerações dos mestres e retornando com as informações para suas turmas, explicitaram o desejo de participar de modo ativo. Em 1999, para que o Conselho de Classe superasse esse limite da participação dos alunos, restrita à “audição”, passamos a considerar os Conselhos de Classe como atividade letiva, eminentemente educativa, e resgatamos o papel do Conselho como momento de verificar e refletir nossos problemas no plural, e “aconselhar”, no sentido de assumirmos responsabilidades partilhadas para solucionar os problemas. Enfim, partimos de outras premissas:

- Tanto o ensino como a aprendizagem são fenômenos relacionais.
- Que todos temos falhas e precisamos superá-las.
- Que todos temos responsabilidades e precisamos cumpri-las - alunos, professores e instituição (equipe técnica, administrativa, de apoio).
- Que nosso trabalho deve ter como referência o projeto pedagógico da escola e não opiniões e desejos individuais.
- Que nossas condições de trabalho são adversas e que precisamos traçar um plano de ação para a conquista da condição necessária à realização de nosso projeto.
- Que nosso modelo de estudo e de ensino carecem da busca de um sentido novo.

Para que a participação dos alunos no Conselho pudesse ser qualitativamente significativa, desenvolvemos uma metodologia que possibilitasse dar legitimidade à participação dos estudantes e assim preparamos um material de apoio para o trabalho das classes, mediado pelos professores, que levou à distribuição de informações básicas sobre a escola e possibilitou momentos para que cada classe se pronunciasse sobre seus problemas em relação às aulas, em relação à escola em sua organização mais geral, além de reservar espaço para que cada turma indicasse formas de superação dos problemas, sugerindo recomendações para os próprios alunos, professores, equipe técnica e funcionários.

Desse trabalho resultou um relatório, apresentado aos mestres durante as sessões do Conselho de Classe. Assim, superávamos o limite de participação dos alunos da simples “audição” para uma atuação significativa e qualificada, com base no consenso da classe e não em opiniões isoladas de alguns alunos.

O que aconteceu nessa primeira experiência? Tivemos que enfrentar o medo do novo, tivemos que enfrentar a intolerância, a desinformação, o descompromisso, a falta de entendimento sobre o que é a responsabilidade de cada um e de todos; vimo-nos diante de julgamentos levianos sobre o trabalho de parte dos profissionais da escola e de outras diversas situações complicadas. Diríamos que essa participação abriu “chagas” sobre um tecido aparentemente tão sólido.

Nossa inexperiência em participação e nossa curta história de vida democrática fez afrontar durante o Conselho de Classe dois exércitos: o dos alunos e o dos professores, mediados pela equipe técnica. Nem sempre o sentimento foi esse, mas no íntimo, estávamos nos preparando para a batalha ao nos conduzirmos para o Conselho.

Descobrimos que esse primeiro encontro dos dois exércitos não nos destruiu. Tivemos maior clareza sobre nossos problemas, incluindo a postura intolerante e leviana de parte dos alunos e também de parte dos professores; frustramo-nos, sentimos raiva, mas também sentimos orgulho, satisfação pelo trabalho reconhecido. Descobrimos que reconhecer nossas responsabilidades - de alunos, professores e instituição - pode ser um processo doloroso, mas extremamente necessário para educar e nos educar.

Nossas “chagas” não aparecem apenas durante o enfrentamento dos problemas, afinal aprendemos e aprenderemos mais durante esses processos. Elas aparecem principalmente quando nos surpreendemos ao constatar que a experiência democrática de convívio nos foi roubada e que grande parte dos alunos e até uma parcela dos mestres vê nesse processo de participação uma atividade inútil, sem importância, um verdadeiro “incômodo” para a rotina de suas vidas. Essa parece ser a maior “chaga” que se abriu.

Os que não admitem o questionamento do trabalho docente, para protegê-lo, desqualificam os processos participativos, desprezam os esforços em transformar o modelo escolar da transmissão - já caduco e fracassado. Não valorizam processos de construção e busca de conhecimento, não conseguem compreender o caráter amplo da aprendizagem e o papel das disciplinas como espaços de comunicação entre saberes.

Por outro lado, parte dos estudantes não conseguiu ainda superar um modelo de pensamento individualista e a incapacidade de refletir sobre situações que envolvem o grupo. Não experimentaram ainda a responsabilidade da democracia e imaginam que basta opinar sobre os problemas, de maneira inconsequente, e que isso é participação. Transferem suas responsabilidades para outros e tudo que há de ruim na vida escolar é “culpa” do outro - da escola, dos professores, dos diretores.

Estávamos apenas iniciando nossas experiências em participação e refletir sobre elas nos ajudou a sinalizar os próximos passos. Um breve

balanço do segundo Conselho naquele ano revelou maior maturidade na participação dos alunos de maneira geral e também em nosso desempenho profissional. Importantes questões foram tratadas e várias recomendações nascidas do consenso desse único exército de educadores e educandos puderam ser feitas de modo mais objetivo. Não estávamos mais constatando os problemas. Estávamos enfrentando-os com nossas possibilidades concretas.

A experiência e a tradição docente na avaliação escolar demarcou um território que historicamente pertenceu aos professores; no Conselho de Classe o avaliado é o aluno e em geral essa avaliação oscilava entre dar visibilidade ao aspecto individual do aluno, quanto ao aproveitamento, e dar visibilidade à classe, quanto aos aspectos da disciplina, do comportamento.

Uma avaliação pensada assim isolava a atuação profissional dos problemas apresentados pelos alunos - na versão de professores ou de técnicos da escola – e não contribuía para a superação de problemas que, na verdade, são produzidos numa complexa teia de relações internas e externas à escola. A avaliação individual do aluno ou a avaliação coletiva de uma classe solicita uma análise mais ampla do contexto em que se produzem essas relações, para oferecer oportunidade para o desenvolvimento da corresponsabilidade entre docentes, alunos e técnicos das escolas diretamente e das famílias num momento seguinte.

A tradição dos Conselhos de Classe também consagrou os momentos de avaliação da classe e dos alunos como atividade *não letiva*, deixando implícito que o momento de avaliar não é momento de produção de conhecimento, e também não é momento para partilhar aprendizagens com os estudantes. Personagens ausentes do cenário, ou sem papel a desempenhar, os jovens – em dias de realização dos Conselhos - não eram considerados interlocutores importantes para interferir no planejamento da escola, para partilhar responsabilidades na resolução dos problemas.

Essa realidade foi transformada na escola em 2000, quando demos início a uma nova experiência: reconceituamos formalmente o chamado Conselho de Classe, fazendo-o constar como dia letivo no calendário e o transformamos em momento privilegiado de aprendizado para todos na escola. Desde então, os momentos de Conselho de Classe – até 2006

– tornaram-se o tempo para avaliar a escola, para refletir e levantar problemas e expectativas, apontar soluções, tomar decisões coletivamente e partilhar as responsabilidades.

Essa nova prática exigiu permanente esforço na *leitura* das demandas da comunidade escolar, na atenção aos problemas apontados por cada segmento e na seleção de temas que mobilizam os estudantes no envolvimento das questões, transformando-os em protagonistas e autores coletivos da história da escola e de nossas aprendizagens no convívio.

Assim, em cada Conselho de Classe eram selecionados temas e problemas diretamente vinculados ao nosso cotidiano e às questões coletivas. Estas questões eram transformadas em atividades a serem desenvolvidas em grupo, mediadas pelos docentes e pelos próprios alunos, e a metodologia desenvolvida estava baseada em exercícios de participação que invariavelmente partiam de uma situação relevante da escola - indicada por estudantes, professores ou pelos gestores – a ser apreciada por todos; um momento de enunciação de opiniões; o contato com fontes de informação variadas; a reflexão individual e coletiva a partir dos momentos anteriores e a formulação de um plano de ação para interferir na situação a ser partilhado na turma ou com a escola toda para posterior execução.

A atividade do Conselho de Classe ocupava em média de três a quatro dias de trabalho, sendo os primeiros dias dedicados às reflexões e ao tratamento dos problemas coletivos mais gerais e dedicados ao aprendizado mais aprofundado de algum conceito vinculado ao problema ou situação em destaque. Os últimos dias eram destinados à análise dos resultados da aprendizagem nas disciplinas, realizada em grupos de estudantes, mediados também por um professor; esse trabalho envolvia a apreciação das notas da classe em cada componente curricular e da frequência dos estudantes, o levantamento de hipóteses que explicavam os problemas ou situações, a apresentação das hipóteses dos grupos para a classe toda que passava a discutir, formar consensos, propor um plano de ação para interferir no problema ou situação com a indicação de recomendações para todos. Uma vez aprovado o plano pela turma toda, havia o registro no Relatório da Classe. Para a realização destas atividades, preparamos materiais de uso coletivo e de uso dos grupos. As atividades mobilizavam tanto ações mais acadêmicas - como as de leitura,

produção de reflexões, estatísticas e consensos para serem registrados e depois socializados -, quanto ações mais lúdicas, que utilizam outras linguagens e formas de expressão.

A realização das atividades implicava também numa revisão do uso do tempo e do espaço escolar com a adequação dos horários e da divisão das tarefas, com agrupamentos de alunos e professores variados e a integração entre alunos de diferentes séries envolvidos em atividades específicas nos trabalhos de Comissões, ao término das ações do Conselho de Classe. O planejamento e a cooperação foram, portanto, um grande aprendizado e vitais para viabilizar este trabalho. Isso se consegue com a experiência e a sabedoria que se pode retirar dela, além da perseverança necessária aos profissionais da educação que sabem o valor de sua obra e a característica processual que envolve as mudanças de comportamento, tanto de dirigentes quanto de professores, alunos e familiares.

## Lições aprendidas

Aos leitores desse texto certamente restarão várias indagações e curiosidades para saber como foram envolvidos cerca de 150 professores e três mil estudantes adolescentes e jovens em três turnos de uma escola pública nessa experiência. Tentando responder a algumas dessas indagações, acrescento aqui algumas lições aprendidas naqueles anos, tomando como lugar de aprendizagem o lugar ocupado pelos gestores.

**Primeira lição:** o trabalho dos gestores escolares não pode estar restrito à clássica divisão entre o que parece mais administrativo ou burocrático e o trabalho pedagógico. É tarefa dos gestores atuar cooperativamente para auxiliar os docentes em seu trabalho cotidiano, induzindo o trabalho de aprendizado coletivo relativo a valores, ao conhecimento e a reflexão sobre o contexto escolar - envolvendo os problemas destacados por cada segmento -; praticar a tolerância e ouvir a todos, ler os sinais da escola e atuar sobre o que os professores individual e isoladamente não podem atuar. Essa vivência e audição atenta às pessoas que convivem na escola nos auxiliam a animar a construção coletiva do projeto pedagógico da escola para além das prescrições legais ou dos sistemas;

**Segunda lição:** o trabalho coletivo é um desafio que precisa ser enfrentado na escola com a produção de um sentido político e pedagógico legítimo, construído com aqueles que estão na escola e referenciado no direito à educação dos estudantes e nas responsabilidades profissionais dos educadores; por supor a gestão democrática da escola, o trabalho coletivo precisa ser forjado a cada dia a partir de metas estabelecidas pelo coletivo e não apenas pautadas em metas externas à escola, que fazem com que o sentido da docência se resuma aos resultados obtidos em testes padronizados aos quais os estudantes se submetem. No lugar da ideia de gestão democrática há hoje o discurso da gestão eficiente e nele parece ter desaparecido tudo que há de humano atravessando o trabalho dos profissionais e a vida dos escolares;

**Terceira lição:** o trabalho coletivo supõe participação ativa e não sabemos ao certo como desenvolver a participação na escola. Da experiência aqui narrada aprendemos que sem uma metodologia adequada e coerente não é possível induzir processos de participação que obtenham resultados legítimos, especialmente se tratar da participação dos estudantes de uma escola. *Aprendemos a participar participando*; esse processo quando envolve professores e gestores precisa também de uma metodologia que legitime tanto os processos quanto as decisões dele derivadas. O descrédito na participação, principalmente da parte dos professores, advém da ausência de identidade de nossas escolas e das nossas dificuldades em produzir aquilo que a LDB credita como de responsabilidade da escola: elaborar o seu projeto pedagógico. Sem esse *mapa* cada um e todos os que estão nas escolas - ou que chegam a ela a cada ano - têm por guia os próprios propósitos ou aqueles derivados de ordens ou prescrições superiores que não conferem sentido ao fazer cotidiano.

**Quarta lição:** a experiência narrada nos ensinou que o envolvimento dos estudantes e sua participação organizada e sistemática nos assuntos da escola promovem um resgate do aprendizado do convívio democrático entre os profissionais, os estudantes, suas famílias e a comunidade do entorno. A participação dos estudantes nos processos que se desenrolam nas nossas escolas - seja o processo de aprendizagem, seja o complexo campo das relações humanas na escola – nos auxilia a dar um peso relativo ao conjunto de demandas que recaem sobre as escolas e

a dar sentido amplo à educação escolar que extrapola o aprendizado de conteúdos acadêmicos e, ao mesmo tempo, lhes ressignificam.

## Para finalizar...

Essa breve exposição é parte de uma grande aventura de invenção que não parou por aí. Uma vez que conseguimos envolver todos os estudantes para participarem ativamente da avaliação da aprendizagem e do trabalho da escola bimestralmente, envolvendo a todos na busca de soluções, mesmo não conseguindo realizar tudo que era tratado pelas limitações próprias do contexto, então era possível fazer mais.

O Planejamento do início do ano foi também sendo transformado em Planejamento Participativo, com uma fase inicial tradicionalmente com os professores, uma segunda fase que envolveu professores e estudantes e uma terceira fase em que os profissionais retornavam ao planejamento inicial tanto das disciplinas e séries, quanto ao planejamento geral da escola e agregávamos aspectos tratados com os estudantes na programação do trabalho anual. Experimentamos um processo em que nosso trabalho jamais partia de um marco zero e acumulávamos essas vivências e saberes de um ano a outro.

Alguns leitores podem pensar que essa experiência de trabalho coletivo aconteceu em outro planeta, ou que foi possível porque aconteceu numa escola de Ensino Médio, ou ainda porque nessa escola se juntaram seres especiais e estudantes excelentes. Pois bem, se aqui ficou a impressão de que todas as experiências de participação e trabalho coletivo ocorreram na mais completa harmonia e sem conflitos, fica registrado que o processo de aprendizagem da participação e do trabalho coletivo implicam sempre no enfrentamento de contradições, no exercício permanente da tolerância, na certeza da nossa incompletude pessoal e profissional para atuarmos solitariamente diante de tantos desafios que a escola apresenta. Além disso, é preciso considerar que esse esforço exige o trabalho de gerações de educadores e de estudantes para fazer da educação escolar mais que uma mercadoria. Esse trabalho é permanente e constitui-se num legado que precisamos desenvolver e preservar para nós mesmos e para as novas gerações.

Em quaisquer espaços educativos é possível inventar formas legítimas de envolvimento de crianças, estudantes, profissionais das escolas e das famílias para que todos tomem parte desses enfrentamentos. Só precisamos descobrir e aceitar o fato de que nossas escolas são instituições extremamente importantes para a construção de uma sociedade democrática, e que parte dessa construção nos compromete decisivamente.

Fernando C. Prestes Motta, no texto *Administração e participação: reflexões para a educação*, ao tratar da possibilidade de uma sociedade capaz de gerir a si mesma, fala da aprendizagem *não autoritária* como condição necessária. Com uma citação desse texto gostaria de encerrar esse encontro na certeza de que ele nos inspira a coragem necessária para assumirmos nosso importante papel de educadores.

Por aprendizagem não-autoritária entendo aquele que impede a internalização dos mecanismos de submissão e conformidade. A aprendizagem para uma nova sociedade precisa centrar-se na erradicação da angústia, do medo, da culpa e da dependência. A aprendizagem não-autoritária fomenta o apoio mútuo (...). Num processo desse tipo, o que se pode esperar é que a criança aprenda a ser livre, sabendo respeitar e se fazendo respeitar, que aprenda a pensar com autonomia, a ser sincera, a ser capaz de amar e ser amada, que possa lutar pela promoção da pessoa humana, que possa criar uma consciência crítica e autocrítica, que saiba se expressar e ser justa, que venha a possuir uma cultura verdadeira. Esses objetivos singelos parecem-me verdadeiros e traduzem em sua pureza o dilema da educação: reprodução e criação. A nova sociedade depende dessa pureza, que não pode e nem deve ser confundida com ingenuidade. Naturalmente os obstáculos são vários, mas não se constrói nada a não ser enfrentando e superando obstáculos. A nova sociedade pressupõe ainda o aprendizado da ação política, da utilização da vontade da criação de uma disponibilidade para ajudar e ser ajudada, bem como da capacidade de fruir coletiva e igualmente a vida. Isto tudo, entretanto, só se pode alcançar no contexto de uma sociedade anti-autoritária. Entendo aqui a expressão contexto anti-autoritário no sentido de uma sociedade que despreze e lute contra as forças opressivas e homogeneizadoras, que perceba a força da singularidade no igualitário. Certamente, o respeito à singularidade não pode excluir a solidariedade e ajuda mútua, que precisam nortear as relações entre indivíduos e grupo, e precisam excluir a emulação competitiva,

o domínio e a dependência, o preço de cada um no mercado e a subserviência a objetivos gerais abstratos. Em termos mais radicais, uma atitude desse tipo implica o fim da criação e transmissão da cultura separada da vida, traço fundamental da educação meramente voltada para a reprodução da exploração e da opressão. Evidentemente, a grandeza da tarefa, pode desestimular os muito ávidos, que não percebem a natureza processual e lenta da verdadeira transformação.

O passo inicial parece estar em uma mudança de atitude, e isso se refere a todos os participantes diretos e indiretos das unidades e sistemas escolares. Com isso quero frisar que as mudanças na educação são um assunto de todos. Constituem um tema que se refere a educadores e educandos e, de uma forma mais geral, educadores e educandos são, simultaneamente, todos os membros de uma sociedade. Por essa razão a comunidade não pode deixar de participar, a menos que, suicidamente, ela opte pela não educação, pela estagnação, pela repetição, pelo retrocesso. No âmbito da escola, a participação constitui tema de estudantes, professores, administradores, supervisores, orientadores e funcionários. Aos administradores educacionais, cabe especialmente o desafio não pequeno de descobrir e delinear formatos organizacionais que, adequados a contextos específicos, assegurem a educação participativa voltada para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, não apenas em termos econômicos, mas em termos de distribuição do poder.

(Motta, F.C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 369-373, jul./dez. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a14v29n2.pdf> >. Acesso em 9 mar. 2016).

## Bibliografia

BRASIL. (1990). **Estatuto Da Criança E Do Adolescente**. Lei nº8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União. 1990.

MOTTA, F.C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 369-373, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a14v29n2.pdf> >. Acesso em: 9 mar. 2016.

