

2. Família e escola: um encontro possível

Belinda Mandelbaum¹

Em 2015, fui convidada a participar de uma atividade de formação para educadores da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Pediram-me que eu desse uma palestra sobre as relações entre a escola e as famílias de seus alunos, após o que teríamos um debate, abrindo-se a atividade para a discussão do tema a partir de situações concretas vivenciadas pelos educadores na escola. Estávamos em uma região da cidade onde há muita pobreza e condições diversas de vulnerabilidade. Eu iniciei apresentando o que tinha preparado: meu objetivo era convidar os educadores a refletirem junto comigo sobre as expectativas que eles têm em relação às famílias de seus alunos e de como essas expectativas incidem no cotidiano da escola, no modo de ver e compreender os alunos e nas ações propostas diante das diferentes dificuldades e desafios que emergem no espaço escolar. Sugeri que as escolas trabalhem com expectativas idealizadas em relação às famílias, a como estas devem funcionar, aos papéis adequados de pai e mãe, a como deveriam educar os filhos e se relacionar com as próprias escolas. Faz parte destas expectativas a ideia de que os pais – ou pelo menos a mãe – deveriam se responsabilizar por todos os aspectos concernentes ao desenvolvimento dos filhos, incluindo sua saúde física e mental, seus valores éticos e morais e seu desempenho intelectual, o que dentre tantas outras tarefas, que ter uma família implica acompanhar de perto a vida escolar dos filhos, auxiliá-los quando necessário e estar presente na escola quando chamados.

É naturalizada em nossa sociedade a ideia de que à família cabe a reprodução de homens e mulheres cidadãos, adaptados à vida social e

¹ Professora associada do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP, onde coordena o Laboratório de Estudos da Família, Relações de Gênero e Sexualidade. Autora de *Psicanálise da família* (SP: Casa do Psicólogo, 2010) e *Trabalhos com famílias em Psicologia Social* (SP: Casa do Psicólogo, 2014).

capazes de inserir-se de modo produtivo no mundo do trabalho, portando um conjunto de valores éticos e morais que os tornem autônomos e responsáveis perante a lei. O conjunto destas expectativas não é exclusividade da escola, mas faz parte de uma ideologia que é hegemônica em nossa sociedade e que designa à família um lugar central na organização social. A escola, assim como a família, é uma caixa de ressonâncias da sociedade mais ampla e tende a reproduzir em seu interior, de diversos modos, as ideologias que circulam e entram em conflito entre os diversos grupos que constituem a vida social. A sociedade é feita de grupos diversos e de tempos históricos diversos, ou seja, enquanto setores da sociedade lutam pela transformação de modos de viver e pensar, outros defendem a manutenção do status quo dominante que, de forma mais ou menos sutis, mais ou menos conscientes, atravessa os discursos e expectativas também das escolas.

Em função de nossa história social, fortemente marcada por séculos de organização familiar predominantemente patriarcal e de cunho religioso, certas características desta estrutura e funcionamento familiar tornaram-se não apenas um padrão normatizador de nossas famílias em seu ordenamento jurídico e em seus arranjos concretos, mas parte de uma ideologia naturalizada e disseminada socialmente, sobre como as famílias devem ser, como é sua composição ideal com vistas ao bom desenvolvimento das crianças e quais devem ser seus projetos de vida, prioritariamente voltados à ascensão econômica e social.

O modelo de família nuclear burguês – pai e mãe com funções diferentes e bem demarcadas, responsáveis por sua prole, habitando juntos uma unidade doméstica independente - foi durante a história brasileira, em especial a partir dos processos de urbanização em nosso país, com forte incidência nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX, aquele considerado moralmente superior, desejável e mais civilizado. Fazem parte deste modelo o domínio do homem sobre os outros membros da família - mulher e filhos -, em relação aos quais ele tem uma responsabilidade econômica – deve ser o principal provedor -, legal – é o responsável e representante da família perante a lei -, moral – deve zelar pelos bons costumes de sua família perante a sociedade – e religiosa – sendo uma espécie de representante divino, portador da palavra sagrada e definitiva em sua própria casa. Faz parte

também deste padrão, familiar na mentalidade de gerações de brasileiros, conceber o papel da mulher como sendo a responsável pela economia doméstica, pelas tarefas cotidianas da casa, necessárias ao sustento de toda a família, bem como pela educação e saúde das crianças. Ela idealmente depende economicamente de seu marido e submete-se ao seu poder. É a mulher, ou para sermos mais exatos, a mãe, a referência da família para a escola, para a unidade de saúde e para a assistência social. É ela que, para ser considerada uma mãe suficientemente boa, deve dar conta de cumprir as demandas advindas das diversas instituições encarregadas do cuidado da família. Aos filhos cabe reconhecer a autoridade do pai e da mãe, aquele como representante da lei e da ordem, legislando sobre o permitido e o proibido, e ela tendo como domínio o próprio lar, no qual dá as ordens para o bom andamento das rotinas cotidianas. Aos filhos também cabem os deveres escolares, com vistas, em última instância, à formação profissional e à reprodução deste mesmo modelo familiar e seus ideais ao longo das gerações.

Sabemos que esta forma de organização familiar, tal como a descrevemos, sofreu profundas alterações na sociedade ocidental principalmente a partir da segunda metade do século XX, após as duas grandes guerras mundiais, quando as principais instituições sociais, dentre elas a família e a escola, foram postas sob suspeita e denunciadas por seu autoritarismo e por formas de funcionamento muitas vezes violentas e mesmo hipócritas. Ou seja, família e escola passam a ser questionadas por sua potência que não é só construtiva e promotora de desenvolvimento humano, tal como as ideologias hegemônicas sempre defenderam, mas que pode ser também irracional, destrutiva e adoecedora. Este questionamento crítico foi estimulado pelas grandes guerras, que obrigaram diversos setores da sociedade, em especial os mais intelectualizados, a refletir sobre a destruição humana e material que os homens podem produzir, sendo seus principais agentes, no caso das duas grandes guerras mundiais, países considerados civilizados, desenvolvidos em todos os campos da cultura, da filosofia e da ciência, mas ainda assim capazes de uma barbárie de proporções tão monstruosas como foi o extermínio de milhões de pessoas inocentes, que só foram mortas em função de suas identidades religiosas, étnicas ou de gênero, que os poderes assassinos desejaram extinguir. A partir destes aconte-

tecimentos, a violência das instituições e seu poder autoritário foram denunciados, bem como a hipocrisia de uma ideologia burguesa que durante séculos naturalizou como ideal uma organização social em cujo centro colocava-se como valor máximo a família tradicional de molde burguês, considerando inferiores ou mesmo ameaçadores à ordem social todas as outras possibilidades de arranjos familiares.

A partir destes questionamentos, e com maior ênfase a partir de meados do século XX, a civilização ocidental viveu uma revolução de mentalidades e costumes, o que incluiu a mudança do lugar da mulher na sociedade – em especial da mulher de classe média, que se profissionalizou para além do âmbito doméstico e inseriu-se no mercado de trabalho –, a liberação sexual, a luta pela igualdade das mulheres em relação aos homens em todos os âmbitos da vida social, inclusive dentro de casa, a legalização do divórcio, a possibilidade de um conflito mais aberto entre as gerações, formas alternativas de vida em comunidades, etc., num processo que chega aos nossos dias com a luta pela legitimação de uma diversidade de arranjos familiares diferentes daquele tradicionalmente reconhecido socialmente.

Mas sabemos que estes processos de mudança não se dão sem intensos conflitos entre as forças progressistas que se organizam em movimentos sociais de reivindicação por reconhecimento e direito à diversidade e forças conservadoras que buscam impor, com base em certos pressupostos morais e religiosos, a superioridade do arranjo familiar tradicional. É exemplo da expressão destas forças conservadoras, dentre outras manifestações sociais, o projeto de lei nº 6.586/2013 que tramita atualmente na Câmara dos Deputados, em Brasília, com vistas à aprovação do Estatuto da Família, conjunto de leis que definiriam quais seriam as famílias legitimamente reconhecidas e protegidas pelo Estado brasileiro, que seriam, de acordo com este projeto de lei, apenas aquelas cuja composição inclui um casal heterossexual e seus filhos ou aquelas compostas por um dos progenitores e sua prole. Todos os demais arranjos não teriam este reconhecimento e, portanto, não estariam cobertos pelas políticas públicas nos campos da saúde, da assistência social, da segurança pública, etc., o que contribuiria de forma decisiva para o seu empobrecimento e para a precarização de suas condições de vida. Neste contexto, cabe chamar atenção para o fato de que me-

nos da metade dos arranjos familiares no Brasil, pelo menos pelo que temos registrado desde o Censo Demográfico de 2006, é composta de famílias nucleares nos moldes tradicionais.² O projeto que tramita no Congresso Nacional em 2015, portanto, exclui do reconhecimento e da proteção do Estado milhões de brasileiros que vivem sós, com outros parentes que não os pais, com irmãos ou avós ou padrinhos, em uniões homoafetivas, etc.

Na reunião com educadores, eu expunha estas questões enquanto via a sala, já desde o início, meio vazia naquele fim de tarde de um dia de trabalho, ir se esvaziando ainda mais. Ao final de minha fala, um a um, os poucos que permaneceram disseram: “Nós já sabemos destas coisas. Mas, o que fazer no dia a dia da escola quando uma mãe nunca comparece quando é chamada? Quando sabemos que um aluno não comparece à escola e, no lugar disto, está nas ruas ou mesmo frequenta o tráfico de sua região? Quando uma mãe prende os filhos em casa ao sair para trabalhar, com medo de que sejam violentados no caminho para a escola?” E situações concretas foram se sucedendo nos relatos, transmitindo um sentimento de impotência que me tomava, fazendo-me sentir certo desespero por não saber o que dizer, por achar que minha fala tinha sido inútil, puramente acadêmica, feita por alguém afastada da realidade do cotidiano escolar e que, portanto, não tinha nada para contribuir. Passamos a discutir fragmentos de um ou outro caso, mas que eram relatados de forma entrecortada, um superposto ao outro, sem dar tempo de pensar sobre qualquer um deles de forma mais detida, dando-me a sensação de que visavam mais transmitir a convicção de que não há nada a fazer do que propriamente continham algum interesse de aproveitar a oportunidade daquele espaço para pensar sobre eles.

Sugiro que esta situação que vivi com os educadores reproduziu, não apenas através dos relatos, mas na própria experiência, um traço significativo da realidade dos professores em seu cotidiano escolar. Refiro-me às salas de aula que se esvaziam, aos alunos ausentes e desinteressados pelo que é ensinado, ao sentimento de impotência que

2 Naquele ano, as famílias nucleares compostas por pai, mãe e filhos correspondia a 49,6% dos arranjos familiares no Brasil. Para um interessante acompanhamento dos dados demográficos sobre famílias no Brasil, vale a pena ler, além dos dados do IBGE (www.ibge.gov.br), o texto de Elza Berquó, “Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica” (em *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. vol. 4).

perpassa a escola, fazendo com que os educadores sintam que não têm nada de interessante a transmitir e que aquilo que falam cai num vazio, não toca a experiência de seus alunos, que permanece distante, para além dos portões da escola. Os professores, de dentro de uma espécie de desespero, encerrados numa impossibilidade e no que já sabem – tal como eu me senti no contato com eles –, parecem convencidos de que não há o que fazer, e o não fazer alimenta um círculo vicioso de imobilização geral que confirma as impossibilidades de todos – dos educadores, dos alunos e das famílias. Este sentimento de impotência generalizada contém, em seu interior, as idealizações de que falávamos. Ou seja, a convicção de que a escola não pode funcionar da forma ideal se não contar com uma boa família, uma “família estruturada”, da qual adviria um aluno adequado ao trabalho escolar. A escola lê a sua própria realidade e a justifica a partir desses elementos idealizados que faltam e que, no entanto, obstaculizam o contato com a realidade de seus alunos. Ou seja, as idealizações mais atrapalham do que ajudam o trabalho escolar. E a tendência a culpar as famílias pelo fracasso é grande. Mas culpando e acusando as famílias, o resultado que as escolas obtêm é mais distância delas, um fosso que se torna intransponível para a comunicação entre a família e a escola. Porque se a família, por ser como é e por funcionar como funciona, se sente julgada e acusada pelas dificuldades escolares dos filhos, ela também, imersa numa vivência de impotência, tende a se sentir fracassada e a se distanciar da escola.

○ que fazer então com tantas impossibilidades como as que me foram apresentadas nessa reunião com os educadores?

Penso que há caminhos e há esperança se a escola puder refletir coletivamente sobre suas expectativas e idealizações – tanto em relação a si própria como aos seus alunos e às famílias deles –, sobre o que considera necessário para o seu bom desempenho, e abrir espaço para a realidade de vida de seus alunos e professores, tomando esta realidade como fonte de aprendizagem e conhecimento. Ou seja, se a escola tentar trabalhar *a partir desta realidade* e não *apesar dela*.

Refiro-me a começar por conhecer, junto com os alunos, a própria realidade na qual a escola está inserida e da qual é parte: quais são as características do território no que concerne ao seu contingente populacional, suas condições de moradia, de transporte, seus equipamen-

tos de saúde, assistência social, cultura e lazer? Qual é a composição das famílias dos alunos? E dos professores? De onde vêm essas famílias? Como moram, como são as casas, como são construídas, qual é a distribuição do espaço doméstico? Como vivem, dormem, comem, o que comem, de onde vem a comida? Quais são os papéis de cada um dentro da família, necessários para dar conta das tarefas da existência? Como se inserem os adultos no mercado de trabalho? Estão empregados, desempregados, no trabalho informal?

Penso que cada uma destas questões pode tornar-se fonte de pesquisas e aprendizado em diversas áreas. Escrevendo textos, utilizando instrumentos audiovisuais, promovendo debates, creio que se pode criar um ambiente de trabalho que seja significativo para os alunos e mobilizador para os professores e familiares, tornando todos protagonistas do processo de produção de conhecimento. Pode-se passar assim de uma relação professor-aluno, no qual este é um depositário passivo do conhecimento transmitido pelo primeiro, para uma situação na qual todos sejam detentores de conhecimentos a serem compartilhados. A realidade, para ser conhecida, demanda saberes da História, da Geografia, da Biologia, da Antropologia, da Química, da Física, da Língua Portuguesa, integrando as diferentes disciplinas no processo de consecução de um projeto coletivo. E isto não é importante apenas para contribuir na aprendizagem de conteúdos obrigatórios do currículo escolar. Partindo em busca do conhecimento da própria realidade, os alunos podem vir a sentir que a escola é um espaço onde cabem diferentes formas de vida, no qual eles podem entrar em contato com a rica diversidade que o próprio universo escolar contém, e como cada família ou agrupamento social encontra estratégias diferentes, mas válidas, para dar conta da vida. Isto permitiria também colocar em questão a ligação que tantas vezes os educadores acabam por fazer entre o que consideram o fraco desempenho escolar de um aluno e o que tantas vezes se nomeia como “família desestruturada”, atribuindo a esta, de forma automática e irrefletida, a causa do problema.

Aliás, quando esta ligação é feita, é importante examinar a situação para podermos discriminar se estamos diante de uma análise fundamentada sobre a situação de vida do aluno e suas repercussões em seu trabalho escolar ou se estamos diante de um preconceito, ou seja, da

ideia de que famílias diferentes do padrão considerado ideal tenderiam a criar crianças com dificuldades.

Sugiro que cada família precisa ser conhecida pela escola em sua forma de estruturação singular, a partir da qual pode dar conta do cuidado com os seus. Este conhecimento, os trabalhos de pesquisa que estamos sugerindo podem propiciar. Os alunos poderão observar e discutir diferentes famílias e seus modos de organização. E talvez possam refletir sobre quais funções são necessárias que as famílias desempenhem para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, independentemente de seus arranjos.

Os estudos e pesquisas sobre desenvolvimento infantil sugerem que a família, qualquer que seja ela, precisa garantir à criança, por um lado, amor, acolhimento e proteção, precisa transmitir-lhe um sentimento de confiança; e, por outro, transmitir-lhe também a aprendizagem do respeito ao outro, ou seja, dos limites e das regras necessárias ao convívio social, numa perspectiva de reconhecimento dos direitos e deveres próprios e dos outros.

Mas estas funções que a família deve dar conta não necessariamente precisam ser desempenhadas pelos pais biológicos da criança, podendo ser realizadas de forma adequada pelos adultos que são responsáveis pelos cuidados dela. Cada família encontra seus modos de fazer isto. Um exemplo que ilustra o que estamos querendo dizer pode ser extraído das pesquisas da antropóloga Claudia Fonseca com famílias pobres, na periferia de Porto Alegre.³ Fonseca estuda um fenômeno que ela nomeia de “circulação de crianças”, pelo qual a criança é cuidada ao longo do dia por diversas mulheres que ela chama de “mãe”: uma delas é a mãe biológica, com quem a criança vive, mas que sai para trabalhar o dia inteiro; a outra é a avó, que fica com a criança de manhã e lhe dá o almoço antes de ir para a escola; a outra é a tia, que leva ao posto de saúde quando é preciso; a outra é a madrinha; etc. A criança chama todas de *mãe*, convive em suas diferentes residências, mas sabe discriminar uma da outra. No conjunto, na rede que formam, estas mulheres dão conta de garantir os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, sendo este um bom exemplo de um arranjo alternativo ao da

3 FONSECA, C. Mãe é uma só?: reflexões em torno de alguns casos brasileiros. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002.

família tradicional, que, no entanto, dá conta da tarefa de criar os filhos e não tem porque ser chamado de “desestruturado”.

Claro que há, infelizmente, famílias desestruturadas, que não conseguem garantir estas funções. Mas suas dificuldades não têm necessariamente a ver com sua composição ou arranjo. Há famílias com pai e mãe em casa onde há violência em excesso, abuso sexual e/ou uso de drogas, e isto em todas as classes sociais, gerando cronicamente sofrimento e transtornos psíquicos.

Por isto proponho que, na escola, as famílias devem ser valorizadas em suas diferentes formas de organização, na medida em que alunos e professores reconheçam seus aspectos positivos, propiciadores de cuidados e do desenvolvimento pessoal de seus membros. A escola pode e deve fazer aliança com estes aspectos, tornando assim as famílias também protagonistas no processo de aprendizagem. Diversas atividades no espaço escolar, como festas, comemorações, debates, podem servir como espaços de troca de conhecimentos e experiências nos mais diversos âmbitos da vida, desde que diálogos mais igualitários entre a escola e a família propiciem a construção de novas realidades. Cada família tem uma história pra contar, que é parte da história de nossa cidade, de nosso país. Há tradições familiares que se traduzem em práticas religiosas, culinárias, trabalhos manuais, ofícios, etc. A escola pode convidar as famílias a trazer estes elementos e compartilhá-los com os alunos, valorizando o conhecimento das famílias e fortalecendo seus alunos. Esta proposta vai na contramão de uma tendência afim à idealização de que falávamos no início: a de desqualificar as famílias e suas próprias experiências. A sociedade contemporânea valoriza o conhecimento dos especialistas, cientificamente comprovado, em todos os campos da vida, e tende a desvalorizar os saberes populares ou tradicionais. A família hoje não se sente autorizada a conduzir a criação de seus filhos sem ouvir a palavra dos profissionais da saúde, seja sobre as doenças da infância, a alimentação ou o mau comportamento. Os saberes especializados disciplinaram as famílias, que se veem obrigadas a seguir prescrições em todos os campos da existência. Se não seguem, podem ser culpadas por isto.

Se criarmos na escola um ambiente de aprendizado que parta da realidade do aluno e faça sentido para ele, valorizando esta realidade e

estreitando os laços com ela, penso que a vida escolar poderá inserir-se na vida do aluno, passando este a poder experimentar uma continuidade entre a vida na família e a vida na escola.

Cada escola terá assim uma identidade, construída em conjunto entre professores, alunos e famílias a partir de uma realidade comum, a ser construída. Tudo isto passa por uma atitude da escola de não ter apenas alunos, mas histórias de vida que repercutem na escola. Esta deve se abrir para os temas que na contemporaneidade afetam a vida das famílias de seus alunos. No final de 2015, tivemos uma experiência neste sentido na Cidade de São Paulo. Partindo de um movimento dos próprios alunos e suas famílias contra um projeto do governo do estado de reorganização e redistribuição das vagas escolares que resultaria na mudança forçada, sem consulta prévia, de muitos alunos da escola em que estudam para outras, diversas escolas estaduais foram ocupadas, de forma que os alunos se apropriaram do espaço escolar como nunca antes. Descobriram, na escola, livros e laboratórios que nunca ou quase nunca tinham sido usados e, principalmente, se descobriram sujeitos do processo educacional e não apenas receptores passivos do conhecimento escolar. Os alunos e suas famílias organizaram atividades, debates, shows nas escolas, chamando assim a atenção da população de São Paulo para os problemas da educação pública. O resultado foi, para além de conseguirem deter a reorganização em curso, que veio de cima para baixo sem consulta aos próprios alunos e suas famílias, a demissão do secretário da educação do Estado de São Paulo e, mais importante do que tudo, a possibilidade de os alunos viverem uma experiência inédita e criativa – a de uma escola deles, na qual possam reivindicar a educação que gostariam de ter.

É preciso que a escola se debruce sobre si própria – sobre sua comunidade, seus recursos, seu lugar na vida dos que a frequentam. Daí extrairá o seu potencial para ensinar e aprender, que só pode se realizar no diálogo aberto entre os educadores, os alunos e suas famílias.

Bibliografia

BERQUÓ, Elsa. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 411-438.

FONSECA, Claudia. Mãe é uma só?: reflexões em torno de alguns casos brasileiros. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002, p.49-68.

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