

A escola como comunidade educativa

Maria Lizabete de Souza Póvoa

“Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que no fundo, é o direito também a atuar” (Paulo Freire, 1993:88 apud Negrini 2004:05).

Paulo Freire nos instiga a pensar que os indivíduos sejam educados para participar dos espaços potenciais da escola, contribuindo efetivamente para a democratização das relações e para o empoderamento da escola e dos atores escolares na tarefa educativa. Neste sentido a escola deve se constituir “num espaço acolhedor, multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate” (NEGRINI, 2004:10).

O espaço democrático da escola tornou-se mais rico com a eleição dos dirigentes escolares, no período de transição democrática (nos anos 80 e 90) que veio na contramão do sistema clientelista e vieram os “colegiados ou conselhos deliberativos, normativos e consultivos, com representação de todas as categorias existentes na escola – diretor, professores, funcionários técnico-pedagógicos, pais, alunos; e a eleição direta para diretor(a)” (Santos, 2008:02). A lógica neoliberalista de descentralização não alterou a essência do sistema, permanecendo a homogeneização das normas e regras para as escolas e escasseando dos recursos.

Na organização escolar, o Conselho de Classe e o Conselho Escolar internamente condicionam os estilos de interações estabelecidas com a comunidade. O Grêmio e a Associação de Pais e Mestres compõem outras instâncias colegiadas que auxiliam no processo educativo.

O artigo 205 da Constituição Brasileira estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para atender a esta premissa, a LDB, no Art. 15 parte II, estabeleceu também “a participação das comunidades locais em Conselhos de Escola ou equivalentes”.

“O papel do Conselho Escolar é o de assumir a luta pela efetivação do direito à educação no âmbito de suas atribuições. Ou seja, lutar pela garantia do acesso à escola, na educação infantil, ensino fundamental e no ensino médio, e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem daqueles que estão na escola. Essas lutas são fundamentais para a efetivação do direito à educação de qualidade. É importante destacar, ainda, que, para que se efetive o direito social à educação, é necessário garantir o financiamento das diversas etapas e modalidades da educação básica” (MEC, 2006:18).

O Conselho Escolar – CE é formado por tantos conselheiros efetivos quanto a escola necessitar, para assegurar o pleno exercício de suas funções. Os membros desse Conselho devem representar os quatro segmentos que constituem a comunidade escolar: professores, funcionários, alunos e pais.

Esse Conselho, assim como as demais agremiações, pode ser concebido como um canal “de participação política, de deliberação legalmente institucionalizada e de publicização das ações

do governo e constituem-se espaços de argumentação sobre valores, normas e procedimentos, de formação de consensos, transformação de preferências e de construção de identidades sociais”. Esses conselhos são ao mesmo tempo moduladores da vontade política governamental e expressões da esfera pública à medida que operam por meio da intersubjetividade, discutem, repercutem e condensam questões manifestas e latentes, encaminhando demandas para o setor administrativo e se constituindo como nódulos centrais dos fluxos de comunicação (CARNEIRO, 2005:2-3).

As dificuldades na formação dos Conselhos Escolares relacionam-se com o que diz Souza (1997) quanto às condições problemáticas de existência de um espaço público. A formação espontânea da opinião exige uma prática num mundo racionalizado, capaz de criticar a tradição cultural. Tal prática ainda é incipiente num país que viveu os efeitos de longa ditadura e que tem uma herança cultural regida por dois princípios antagônicos de organização social: o hierárquico do passado escravagista e o do individualismo moderno da urbanização e da industrialização. Apesar disso, Souza (1997) insiste em dizer que a esfera pública é a responsável pela produção da espontaneidade social em oposição às rotinas institucionais que visam a preservação dos aparelhos burocráticos. A eficácia da ação comunicativa reside nesse espaço onde a tematização espontânea, ainda que episódica, da vontade coletiva rompe, supera a rotina das instituições e a manipulação mediática, apontando uma nova relação com o poder instituído.

Os conselhos, embora tenham surgido sob imposição da legislação educacional, têm sido espaços privilegiados e singulares de mobilização e de aprendizado da prática política, sendo capazes de interferir na melhoria da infraestrutura da escola e da prática pedagógica. Para que as ações do CE tenham maior visibilidade, há necessidade de maior divulgação de suas ações e maior preparo dos seus membros.

É importante destacar sobre a participação dos pais e da comunidade que a lógica dos alunos e pais da classe popular pode entrar em conflito com a de alunos e professores de classe média. Um estudo sobre a participação dos pais nas escolas informa que há uma lógica diferente entre os pais de classes menos favorecidas e os pais de classe média. Os primeiros confiam na escola e atribuem a ela a tarefa de socializar seus filhos, integrando-os às normas sociais. Avaliam os professores, menos pela competência, do que pela capacidade de estabelecer um bom relacionamento com os filhos. Anseiam por uma maior aproximação da escola com o bairro onde moram e quando isso não ocorre, interpretam esta distância como desprezo. Sentem-se culpados, angustiados e incertos quando seus filhos são “julgados” pelos professores. O desejo de protegê-los se inscreve no desejo de, através deles, defender sua própria imagem. Já os pais das classes mais favorecidas socialmente utilizam uma lógica instrumental. Para eles, a escolarização é um complemento da socialização dada em casa. Interessam, compreendem e interferem no processo pedagógico, mostrando competência como “pais profissionais”. Mantêm controle sobre a escola, da qual esperam para seus filhos a proteção (das violências potenciais), a aquisição de competências básicas e o diploma que lhes permita a inserção no mercado competitivo (PAIXÃO, 2007).

Segundo Blaya (2004: 163/164) a escola, ao ouvir a comunidade, pode conquistar a confiança das famílias e das pessoas que compõem o entorno escolar. Tal como vem acontecendo nas escolas inglesas abertas à comunidade, isso possibilita investir politicamente nos pais na medida em que o sistema escolar investe na participação deles na vida da escola.

“O diálogo entre a comunidade e a escola, as famílias e a equipe educacional contribui para a construção de uma gama compartilhada de valores comuns, que são o fundamento de uma abordagem coerente dos problemas de disciplina e do clima escolar. Considerar os pais e a comunidade externa como um recurso extra para a comunidade escolar, em vez de considera-los inimigos”.

Conforme Valle (2008:104), os cientistas sociais e os educacionais enfrentam um desafio neste início do século XXI, que é “explicitar com fidedignidade o fato de que as desigualdades sociais são produzidas fora da escola, no seu interior e por processos pedagógicos”. Para ela, “uma ‘sociologia dos saberes (aberta a múltiplas perspectivas teóricas) tem o mérito de declinar a tendência – ainda mais presente no magistério - de aceitar como normais – senão naturais - os resultados indesejáveis das práticas pedagógicas, sobretudo aquelas concretizadas em contextos desiguais, multiculturais, atravessados por interesses contraditórios”.

O professor sintonizado com sua prática contribui na formação da cidadania, que consiste em construir um “espaço de civilidade escolar” no qual os problemas de disciplina, de violência e outras condutas devem ser abordados em termos de direitos e deveres. Isso obriga a pensar na construção de um vínculo democrático entre indivíduos desiguais e na formação de comunidades educativas baseadas na legitimidade democrática (DUBET, 2003: 234).

Dubet (1997: 229) defende que a mudança nos estabelecimentos de ensino depende menos de “diretrizes educacionais” do que do “modo de organização”. A “autonomia dos estabelecimentos” está em função da criação de políticas educacionais e de professores cooptados pela escola. Algumas escolas públicas, diz Carrano (2007: 47), mesmo sem o suporte e apoio da rede de ensino, têm conseguido promover novas práticas a partir de um “diálogo entre gerações”, permitindo a entrada de culturas juvenis extraescolares.

Tendo em vista essas questões, com base nas proposições de Jaqueline Moll (2002:04) importa perguntar:

- Como a escola responde aos anseios da comunidade?
- Como a escola dialoga com os pais e outros representantes da comunidade?
- Que lugar e papel a escola representa na comunidade?
- O projeto político-pedagógico contempla as questões da comunidade?
- Como a escola se identifica com a comunidade?
- A escola e os professores conhecem a história e o modo de vida da comunidade?
- A escola abre espaços de convivência para comunidade?
- Os espaços escolares são livremente utilizados pela comunidade?
- A comunidade escolar utiliza não somente as instalações (a quadra de esportes, a biblioteca, a sala de informática, o pátio, o laboratório), mas os equipamentos e materiais da escola (computador, livros, instrumentos musicais etc.)?
- Os alunos, pais e demais representantes da comunidade têm acesso à escola e seus representantes? Como, quando e por que isto ocorre?
- Em que situações e eventos a escola vai à comunidade e a comunidade vai à escola?
- A relação da escola com os pais e representantes da comunidade escolar supera o formalismo e a ratificação das decisões tomadas pelos dirigentes da escola?
- Como a escola discute com os pais e a comunidade questões referentes ao uso de drogas, à violência e ao tráfico?

A violência co-fabricada no interior da escola

O problema central da escola é a falta de legitimidade dos estudos, e o requisito primordial para que uma escola se torne eficaz é construir um sentido positivo para a sua prática escolar, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Um bom estabelecimento de ensino não depende de variáveis externas (características da clientela, do contexto onde a escola está localizada, tradição etc.), mas da organização e do clima escolar e, sobretudo, de “boas práticas de ensino”, de bons professores. (DUBET; COUSIN; GUILLEMENT, 1989:235).

Na visão de Dubet (1997: 228/229), existem colégios que têm a capacidade de criar “civilizações” e outros não têm a mesma competência. Há colégios que convivem com a violência e o uso de drogas, mas não são violentos, enquanto outros, que são mais “protegidos”, apresentam situações de violências. A violência, portanto, não é produto da violência social.

Como assinala Debearbiux (2004:134),

“Em resumo, se a violência escolar é construída a partir do exterior, ela é, pelo menos, co-fabricada no interior do estabelecimento. Sem dúvida, essa é uma das melhores provas da especificidade da violência escolar, e o melhor estímulo para desenvolver trabalhos autônomos sobre a questão, que ultrapassem o quadro das violências urbanas isoladas”.

A escola apresenta, desde o século XVII, características próximas do modelo do Panóptico de Bentham, descrito por Foucault no processo de disciplinarização, que é usado para vigiar e punir.

Até hoje está em vigor desde a sua concepção arquitetônica voltada para a disciplinarização. Pauta a prática pedagógica impessoal, regulamentar, dirigida a uma coletividade de alunos que penaliza: as transgressões (atrasos, ausências), a maneira de ser (desobediência, grosseria), os corpos (gestos, atitudes), as atividades (falta de zelo, atenção), o discurso (insolência, tagarelice) e até a sexualidade (GUIRADO, 1996).

“[...] A percepção das tensões existentes entre os alunos ou entre estes e o mundo adulto é afetada pelo clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores, que passam a sentir-se sob ameaça permanente, quer real ou imaginária. O medo do aluno leva o docente a uma frequente demanda de segurança, particularmente policial, nas unidades escolares comprometendo a qualidade da interação educativa” (SPÓSITO, 2001:12).

Vienne (2005:640) destaca a complexidade da vigilância nas escolas, que agora contam com instituições de segurança privada: “polícias de segunda ordem”, além de câmeras de vigilância. Em nome da segurança, há uma nova divisão do trabalho escolar: “o espírito dos alunos pertence aos professores, reservados para as tarefas de instrução, o corpo pertence aos agentes de segurança”. Segundo o autor, estes agentes agem quando são também vigiados e, apesar das aparências, as escolas sob “vigilância” constituem-se “num território de ninguém, incontrolável, um antipanóptico”, onde a disciplina está em falência e a banalização da cultura da violência coloca este novo sistema em risco. Além disso, o improvisado intervém nesta realidade carente de coesão e de uma reflexão sobre o sistema escolar na sua globalidade, na sua gestão política, quanto à questão da violência. Algum ator escolar esconde um “mal-estar” sobre a redefinição de suas funções e tarefas. Alguns defendem até mesmo a assunção de um papel quase parental destinado aos adolescentes e jovens, principalmente em escolas desfavorecidas.

As escolas com videovigilância são ambientes que podem tornar-se perigosos porque os alunos interpretam que a escola os quer vigiar e controlar, bem como aos amigos e à família. Tal situação impossibilita o diálogo entre os diferentes grupos de atores escolares, cria um

distanciamento entre educadores e alunos e pode provocar reações hostis, gerando um sentimento de intimidação entre eles (DEBARBIEUX, 2008).

Na opinião de Souza (2008:10), a escola está sendo considerada uma instituição de segurança condenada a ser um estabelecimento onde os alunos “problemáticos” sejam protegidos das situações de risco. Para ela, “[...] é preciso que a escola volte a ensinar, para que os alunos não sofram o desprezo da indulgência, e fiquem na escola sem nada fazer, e possam angariar meios para reafirmar sua autonomia”. Um bom programa de ensino efetivamente desenvolvido, segundo Debarbieux (2004) é em si um fator de proteção às violências escolares.

A escola pública passou a ser destinada para os não cidadãos, sem direitos. Nas escolas brasileiras, “as precárias condições de trabalho constituem-se em um contexto impróprio para a implementação das reformas que vêm se dando a um custo muito alto para o trabalhador. São estas pessoas que se encontram no fim da linha de todas as políticas educacionais, que sofrem diretamente as consequências de ter de realizar sob condições mais adversas um trabalho de grande responsabilidade e muitas exigências técnicas e afetivas” (OLIVEIRA; GONÇALVES; MELO; FARDINI; MILL, 2002:09).

O olhar que os alunos têm sobre a escola pesa na avaliação e no sentimento que têm sobre ela. Os jovens deixam olhar carinhosamente para a escola quando ela se mostra degradada. Fica difícil fazer parte de um local assim. Não há vontade de preservá-lo (Spozati, 2000:30). Isso, muitas vezes, confirma o estigma e compromete o sentido de pertencimento. Segundo Spósito (2001), um ambiente escolar deteriorado concorre para que as relações sociais se tornem deterioradas.

Para Latterman (2002:13-14), “uma vez que os estudantes sentem a escola como um espaço descuidado, sentem-se desrespeitados com o funcionamento instável do estabelecimento, sentem-se desprotegidos frente às ameaças dos colegas, não há respeito e admiração suficientes para fazer valer a imagem da autoridade”.

O entorno escolar e a violência na escola

É preciso considerar também que, no caso de o entorno da escola ser muito violento, as escolas podem ficar sitiadas, comprometendo o desenvolvimento das funções que lhes são atribuídas. A interferência externa pode se dar de diferentes formas, desde a invasão de gangues até mortes. Essas situações são um complicador que coloca a escola no impasse de abrir-se ou não para a comunidade, buscando nela um respaldo para o enfrentamento da violência.

Eloisa Guimarães (2005:26) estudou a relação entre a escola e o tráfico de drogas e esclarece que

“[...] a relação da escola com o tráfico de drogas traz a marca do local em que está inserida. Isto não se dá, contudo, de forma linear, caracterizando-se por múltiplas mediações produzidas pelos processos resultantes das condições da área, do estilo do tráfico no local e nas redondezas, da dinâmica da escola e de sua relação com a comunidade. Não por acaso, essa questão se torna problemática nas escolas públicas localizadas nas proximidades ou no interior de áreas dominadas pelo tráfico. No entanto, é importante deixar claro que a localização do estabelecimento, por si, não cria um vínculo explícito da escola com o mundo do tráfico nem a caracteriza como mais ou menos violenta – não há uma relação linear. Essa ligação pode ser sutil e episódica, só aparecendo de forma manifesta em momentos de crise ou de disputa da área por grupos rivais;

em outros casos, verifica-se realmente, uma subordinação permanente da escola ao tráfico”.

A autora esclarece que quando a escola se depara com o tráfico, deve evitar o que chamou de o “clima de caça às bruxas”. Essa situação coloca ao corpo técnico-pedagógico o desafio de dimensionar o que está envolvido diretamente ao tráfico e as dificuldades dos indivíduos-alunos que independentemente de fazerem parte do tráfico reproduzem, na escola, as normas e regras a que estão submetidos (GUIMARÃES, 2005:29).

Aos professores cabe o cuidado de “evitar a discriminação dos consumidores sem transigir com as drogas” e se comprometer com a revitalização da cultura escolar da escola, aceitando e integrando as manifestações juvenis à vida da escolar e inserindo a escola na rede sociocomunitária para atender às questões juvenis.(GUIMARÃES, 2005:23).

A violência na escola resultante do preconceito pode produzir a exclusão social e escolar entendida como toda a gama de características e valores culturais, que resulta em “abandono, perda de vínculos, esgarçamento das relações de convívio” (SPOZATI, 2000: 31).

É conveniente lembrar que o papel epistemológico do educador que assume a autoridade sólida seja compartilhado com os pais e outros agentes sociais que o ajudem a pensar e desenvolver intervenções educativas. Intervenções desafiantes no contexto da sociedade atual – incoerente e conflituosa –, marcada por profundas e aceleradas transformações sociais.

O comportamento do professor e demais funcionários da escola deve ser pautado pela “ética do cuidado”, como propõe Leonardo Boff. Seu compromisso ético deve ser revelado nas relações sociais pautadas pelo respeito mútuo. As dificuldades dos professores, alunos, pais, funcionários devem ser acolhidas dentro de um espaço seguro, e não expostas, sobretudo quando se tratar dos diferentes tipos de violência e também do uso de drogas. Os problemas devem ser tratados de forma apropriada dentro de *settings* e fóruns em momentos específicos, e não abordados de forma impensada e imprudente nos pátios e nos corredores escolares.

Conclusão

Dubet e Martuccelli (1997:228) destacam a importância de incorporar nas práticas escolares os saberes dos alunos e da comunidade. Para ele os conhecimentos de psicologia e sociologia ajudam na compreensão do aluno real, e não do idealizado. O autor acredita que a relação família-escola deva ser mais direta e sem a participação de especialistas. É preciso que os professores tratem as famílias “como elas são e não como elas deveriam ser, para que as famílias não tenham medo de ir ao colégio”. A escola, quando estende sua ação educativa à comunidade, inscreve-se simbolicamente como um espaço de acolhida e de pertencimento. Nessa ação educativa, pode aproveitar o potencial de cada parceiro para oferecer cursos e atividades que visem à formação do cidadão. Como esclarece Dubet (1997:228) há escolas que “que têm a capacidade de criar civilização”. Portanto, na formulação e execução do Projeto Político-Pedagógico, os pais e demais integrantes da comunidade devem ser convocados para oferecer e participar de cursos, encontros e palestras que vão ao encontro da formação profissional e melhoria da qualidade de vida, por exemplo.

Longoli e Bento (2006: 175), chamam a atenção para o “compromisso ético” dos educadores em relação à qualidade do ensino e para a importância do engajamento dos pais na proposta educativa da escola. Para elas, os alunos e seus familiares precisam ser motivados pela equipe escolar e acreditar na capacidade de transformar aquele ambiente. Os próprios professores devem estar convencidos da necessidade dessa participação, uma vez que a escola

não pode ser entendida como uma propriedade dos professores, devendo incluir toda comunidade educativa no Projeto Político-Pedagógico, que pretende efetivamente melhorar a qualidade do ensino.

A escola pode reinventar-se, assim como possibilitar que a comunidade se reinvente, agindo como um elemento mediador entre o poder público e a comunidade, catalisador de recursos sociais e comunitários. Pode transformar-se num lugar de convivência, de diálogo, de aprendizagens diversas e constantes que permitam: aprofundar a democracia, valorizar conquistas sociais e afirmar as liberdades e direitos individuais, como propõe Jaqueline Moll (2002).

A educação deve ir além da escola, diz a autora, e nesse sentido faz-se necessário que o Projeto Político-Pedagógico desencadeie um processo de reflexão-ação e construa um diálogo permanente entre os diferentes atores sociais (associações de bairro, ONGs, empresários, sindicatos, partidos políticos etc.) que, em cooperação, poderão realizar pactos sociais e educativos e assumir a responsabilidade da educação das novas gerações (MOLL, 2002).

Como diz Paulo Freire (2002:36),

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso, que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, em que se adivinha, enfim, a escola que apaixonadamente diz sim à vida (PAULO FREIRE, 1995 *apud* ANTUNES, 2008:47).

Referências bibliográficas

1. ANTUNES, Ângela. Democracia e Cidadania na Escola: do Discurso à Prática. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 2, 47-66, jul. / dez. 2008.
2. BLAYA, Catherine. Violência na escola e capacitação de professores - o que nos mostram os estudos comparativos. *Conferências do Fórum Brasil de Educação. UNESCO/ Conselho Nacional de Educação/ Ministério da Educação*, 143-170, 2004.
3. BOFF, Leonardo. *A ética do cuidado*. [HTTP://www.tripolov.com/boff/etica.html](http://www.tripolov.com/boff/etica.html). Acesso em 25 de janeiro 2010.
4. BRASIL, *Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica, 2006
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2010.
5. BRASIL, *Constituição Federal*. http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm.
6. BRASIL. *Leis de Diretrizes e Base da Educação*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2010.
7. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Acesso em 25 de janeiro de 2010.
8. CHARLOT, Bernard. *Violência na Escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão*. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002.
9. CARNEIRO, C. B. L. Os conselhos como mecanismos de accountability societal. IV *Conferência Nacional de Assistência Social*. Disponível em: www.ceas.sc.gov.br. Acesso em: 09 de julho de 2005.

10. CARRANO, Paulo; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Culturas juvenis em espaços populares. *Debate- Juventudes em rede: produzindo educação, trabalho e cultura. Salto para o Futuro*. SEED/MEC. Boletim 24, novembro de 2009.
11. CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago.2007. NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007 - ISSN: 1982-1514.
em:http://www.reveja.com.br/revista/atual/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.htm. Acesso em: 21.07.2010.
12. CASTANAN, Ana Sara Ensinar e educar.
(<http://www.sapereaudare.hpg.ig.com.br/educacao/texto26.html>.23/2/2004. Acesso em:21.04.2004.
13. DEBARBIEUX, Eric. *Os professores não são treinados para agir em caso de violência*, entrevista para Bárbara Wong. 23 de junho de 2008. Disponível em:
<http://violenciaescolaebullfighting.blogspot.com/2008/06/eric-debarbieux-os-professores-no-so.html>. Acesso em: 20 de junho de 2010.
14. DEBARBIEUX, Eric. A Violência na escola: uma globalização? - Eric Debarbieux. *Conferências do Fórum Brasil de Educação. UNESCO/ Conselho Nacional de Educação/ Ministério da Educação*, 117-142,2004.
15. DUBET, François. *A escola e a exclusão*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, jul. 29-45, 2003.
16. DUBET, François. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet concedida a Angelina Peralva e Marília Pontes Sposito*. Revista Brasileira de Educação, n. 05, maio/agos. 222-231, 1997.
17. DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *A L'école – sociologie de l'expériencescolaire*. Bordeaux: ÉditionsduSeuil, 1996.
18. DUBET, François, COUSIN, Olivier, GUILLEMET, Jean-Philippe. *Mobilisation des établissements et performances scolaires: le cas des collèges*. Revue Française de Sociologie, XXX, 235-256, 1989.
19. GUIRADO, Marlene. *Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder*. In: Júlio Groppo Aquino (org.) *Indisciplina na Escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1996: 10ª edição.
20. GUIMARÃES, Áurea. M. *Escola de violência e indisciplina*. Disponível em:
<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/art02.htm>. Acesso em: 30.06.2004.
21. GUIMARÃES, Eloisa. Debate: violência, mediação e convivência na escola. Boletim 23/Novembro. *TV Escola*, 22-31, 2005.
22. _____: Juventude (s) e periferia (s) urbanas. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. 05/06, maio/dez., 199-208, 1997.
23. LATTERMAN, Ilana. Incivilidade e autoridade no meio escolar
<http://www.anped.org.br/reunioes/25/ilanalatermant14.rtf>. Acesso em março de 2009.
24. LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lúcia. *Projeto Político-pedagógico Uma construção coletiva*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, vol. 3, n. 9 - jul./dez., 2006. ISSN 1807-2836. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6779665/Projeto-Politico-Pedagogico>.
25. LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Izabel Letícia P. *Gestão democrática escolar*. Salto Para o Futuro: MEC. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ge/meio/htm. Acesso em:15.07.2005.
26. NEGRINI, Sandra. *Conselhos de Escola: comunidade participativa: Educação em foco*. Juiz de Fora. V.9, n.1/2, 63-84, 2004. <http://www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/conselhosdeescola.htm>. Acesso em 10 de setembro de 2010.
27. PAIXÃO, Léa Pinheiro. *Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias. Atos de pesquisa em educação*. PPGE/ME, FURB, ISSN 1809 – 0354, V. 2, n. 1, p. 23-51, jan./abr. 2007.

28. MARQUES Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. *Educação e Sociedade*. Vol. 24, n.83. Campinas, Aug. 2003. <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a14v2483.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2010.
29. MOLL, Jaqueline. Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: novos itinerários educativos. *Revista Pátio*, Porto Alegre, n. 24, nov./2002-jan 2003. <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/artigos/reinventar-a-escola-dialogando-com-a-comunidade-e-com-a-cidade-novos-itinerarios-educativos>. Acesso em: 10/09/2010.
30. OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinícius; MILL, Daniel. Transformações na organização do processo do trabalho docente e suas consequências para os professores. *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte. V. 11, 1-15, 2002.
31. SANTOS, Wilson Souza. Autonomia Escolar: alguns apontamentos. *Revista Espaço Acadêmico*. No. 81, mensal, fevereiro de 2008. Ano VII.
32. SIQUEIRA JÚNIOR, A. A. *Autonomia financeira nas escolas públicas do Distrito Federal: explicações e implicações nos documentos e na fala dos gestores*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
33. SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. *Depressão em professores e violência escolar*. Notandum 16 ESDC / CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2008. <http://www.hottopos.com/notand16/cecilia.pdf>. Acesso em 11 de julho de 2010.
34. SOUZA, Jessé. Tem Habermas algo a dizer aos brasileiros? *Revista Brasiliense de pós-graduação em ciências sociais*: Instituto de Ciências sociais da Universidade de Brasília, A no I, vol. I no 01, 135 –149, 1997.
35. SPOZATI, Adalgiza. Exclusão social e fracasso escolar. *Em aberto*. V.17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.
36. SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, USP, São Paulo, v. 27, n.1, jan/jun, 87-103. 2001.
37. TESCAROLO, R. *A escola como um sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado*. São Paulo: Escrituras, 2005.
38. VALLE, Ione Ribeiro. Lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. *Currículo sem Fronteiras*, V. 8, n.1, 94-108, Jan/Jun 2008 Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/valle.pdf. Acesso em 10 de setembro de 2010.