

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: NOVAS LINGUAGENS, NOVAS POLÍTICAS?

Antônio Bosco Lima¹ - UFU

bosdag@zaz.com.br

Simone Vieira de Melo Shimamoto² - UFU

shimamot@netsite.com.br

Resumo: Este texto problematiza questões relativas a Políticas e Gestão em Educação, tendo como reflexão central a gestão escolar democrática (GD). Investiga a (in)coerência entre concepções, discursos e práticas desenvolvidas na constituição da GD por meio de pesquisa bibliográfica e normativa. Como eixo norteador utiliza estudos desenvolvidos por pesquisadores com vertentes díspares - Paro (2006), Tragtenberg (2006) e Luck (2006), identificando suas matrizes teóricas. São conceitos basais: *administração/gestão, democratização, participação e autonomia*.

Palavras-chave: gestão democrática; participação; autonomia

O presente estudo originou-se de inquietações provenientes de vivências, leituras e reflexões na área educacional, referentes à práxis da gestão escolar no Brasil, sobretudo no que se refere à coerência existente entre as investigações teóricas e as práticas desenvolvidas com vias à constituição de uma gestão escolar democrática, tão discutida e disseminada nas últimas décadas. Almejando uma análise mais consistente, que descortine a diversidade conceitual, as políticas públicas, os discursos desenvolvidos à luz de propostas transformadoras enquanto possibilidade de uma maior autonomia e participação da comunidade nas decisões, bem como da descentralização do poder e superação da gestão autocrática, é imprescindível considerar: as categorias que envolvem a política educacional; a diversidade de terminologias utilizadas, suas bases ideológicas, bases teóricas e práticas suscitadas.

Esta reflexão considerará como eixo norteador alguns estudos desenvolvidos por pesquisadores da área - como Paro (2006), Lück (2006) e Tragtenberg (2005), identificando e

¹ Professor da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação pela PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar (GPGE). Pesquisador FAPEMIG. Email: bosdag@zaz.com.br.

² Mestranda na Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Política e Gestão em Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar (GPGE). Bolsista FAPEMIG. Email: shimamot@netsite.com.br.

pondo a dialogar suas matrizes teóricas, no sentido de ampliar os olhares em relação às concepções que interagem num mesmo espaço-tempo social e político. Como fios condutores, perpassando as décadas em estudo, investigamos conceitos essenciais como *administração/gestão, democratização, participação e autonomia*, a fim de se compreender o que se tem dito e a partir de quais pontos de vista conceituais se tem pensado e esboçado as propostas e ações da gestão escolar democrática.

Neste sentido, perguntamos: a partir de quais concepções a gestão escolar democrática tem se constituído e suas práticas norteadas? Como se configurou esta modalidade gestora nas décadas de 1980 e 1990, considerando-se a diversidade conceitual, as políticas públicas, os discursos e as ações desenvolvidas? Quais novas roupagens foram utilizadas para tratar velhos temas, mantendo-os ou transformando-os? Que/quais desenho(s) possui a gestão democrática em cada um desses períodos? É possível identificar uma teoria da administração determinante nestes processos?

Sabemos que a educação expressa a complexidade das relações sociais e históricas de seu tempo e que muitas de suas conquistas quanto à projeção da escola democrática aconteceram na trama das relações autocráticas, em tempos de autoritarismo e ditadura militar. O que ocorria na década de 80, em consonância com as discussões liberais era uma sutil, porém eficaz, ditadura em substituição àquela até então dominante. Algumas reflexões de Fávero e Semeraro (2002) nos auxiliam nesta discussão ao declararem que

Com o fim desse regime e a introdução das liberdades institucionais e da Constituição Federal de 1988, era de se esperar que a expansão democrática e a promoção da vida social tomassem conta do Brasil. O que vem se observando, no entanto, é um retrocesso dos direitos fundamentais, um recrudescimento nas condições desumanas de vida, um desprezo por muitas conquistas democráticas e, o que é pior, um desalento e um obscurecimento das perspectivas transformadoras tanto na economia, como na política e na educação. (p. 9).

Nos dizeres de Paro (2001), as concepções neoliberais são conhecidas por uma boa parcela dos profissionais da educação como slogans, o que camufla a compreensão do quanto à “defesa das leis ‘naturais’ do mercado se coloca contra a própria especificidade de trabalho pedagógico, com conseqüências determinantes sobre as ações dos educadores em sala de aula...” (Grifos do autor) (p.30).

Pensar estes entraves é trazer a tona os enfrentamentos da política liberal e neoliberal que, defendendo a lógica da reprodução capitalista e, portanto, a apropriação privada dos

mecanismos de poder sob o discurso da democracia, visa controlar o processo de democratização e socialização da participação política. Neste sentido, Oliveira (2007) analisa a crescente participação política organizada da sociedade civil na constituição de sujeitos coletivos destacando o choque destes com os interesses do Estado capitalista, que crê no valor do capital e utiliza a força de trabalho humana apenas como parcela imprescindível à reprodução deste capital. Considera os sujeitos sociais coletivos enquanto o conjunto das organizações populares como associações, conselhos comunitários, grupos de lutas por políticas públicas, dentre outros, avaliando os efeitos de marcas impressas sobre os indivíduos por séculos de uma cultura política tradicional, fortalecida no coronelismo e patriarcalismo brasileiro, o que define pensamentos e valores, direcionando condutas sócio-culturais e políticas por parte destes sujeitos. Segundo o pesquisador,

[...] com a redemocratização do estado, sujeitos sociais assumem práticas de participação em espaços de fiscalização, proposição e deliberação de políticas sociais [...] Apesar dessa participação político-social contribuir para instigar a emancipação social e política das pessoas que constituem esses sujeitos coletivos, há pouca capacidade deles se contraporem de modo radical às práticas, valores e hábitos da cultura política tradicional. Esta situação põe em risco sua capacidade de promover mudança social e política. O risco está no fato dos sujeitos atuarem num ambiente eivado de elementos da cultura política, onde velhos e novos valores coexistem, e dificilmente estes sujeitos conseguem isentarem-se dos efeitos das velhas práticas culturais. Tal constatação coloca em dúvida as possibilidades de mudança no âmbito estrutural, no campo político, econômico, social e cultural [...] Neste sentido, a participação nos espaços públicos do tipo conselhos, conferência e fóruns têm valor mais pedagógico e organizativo do que valor político deliberativo. (p. 12).

Frigotto (2003), em suas análises, destaca que após vinte anos de ditadura declarada, a sociedade brasileira arquiteta uma travessia, experimentando, “na década de 80, um rico processo de luta pela redemocratização, no sentido forte de democracia, cuja direção confrontava o ideário neoliberal já em franca experimentação na Inglaterra, EUA e Chile.” (p.54). Reitera o autor que a busca de superação das relações sociais históricas pautadas na cultura escravocrata e latifundiária, por parte da sociedade civil, permite ganhos significativos no que tange aos direitos econômicos, sociais e subjetivos no texto da Constituição de 1988. Este processo sinaliza rupturas no campo educacional, afirmando a “perspectiva de ampliação do espaço público e da escola pública, gratuita, laica, unitária e universal” e expandindo os debates adversos às concepções tecnicistas de formação humana. Neste contexto, as reformas educativas protagonizadas no período da ditadura civil-militar, promulgadas arbitrariamente,

[...] encontraram resistências por parte das organizações científicas e sindicais dos educadores. Essas críticas e resistências transformaram-se, no período da transição ao processo de redemocratização,

em elementos propositivos de inúmeras experiências em prefeituras e depois em alguns Estados [...] (p. 57).

Contudo, apesar dos movimentos de superação, adverte Frigotto, que a década de 90 instala um novo desenho de ditadura baseado nas reformas neoliberais, anulando uma a uma as conquistas da década anterior. Com a ausência de uma política pública efetiva que assegure, dentre outros, investimentos coerentes e concepções pedagógicas de formação e qualificação humana emancipatória, propostas paliativas tomam corpo e desembocam na criação de pacotes que intencionalmente desvinculam aprendizagem e formação humana dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos.

A volubilidade da abertura política gerou a manutenção do arcabouço conjuntural instalado no país, apesar dos discursos democratizantes e das ações coletivas de participação. Entretanto, a continuidade da apropriação do público para fins particulares descaracterizando a discussão democrática, aspecto agudo em nossa sociedade, se mantém e, com ela, a inconsistência do processo de constituição de uma gestão escolar democrática.

Exemplificando estas reflexões, Libâneo (1990) analisa alguns dos diversos ângulos sob os quais o processo de democratização da escola é pensado. Destaca, por um lado, os órgãos oficiais que proclamam a universalização do saber com o acesso das camadas mais carentes da sociedade a uma escola de qualidade sem, contudo, oferecer condições para que tal se efetive; e, por outro, a pequena parcela de profissionais da educação que consegue avaliar criticamente a situação caindo, contudo, na ilusão de que a luta pela democratização da escola se reduz às decisões tomadas no interior da mesma, desconectando-a e desconsiderando o sistema macro no qual se insere e com o qual estabelece uma relação intrínseca e conflitante, determinando-se mutuamente. É a educação brasileira marcada pelas tendências liberais, oscilantes entre os desenhos ora conservador ora renovador presentes nas relações sociais e políticas, que objetivam a preparação de indivíduos para o desempenho de papéis sociais conformados às suas características individuais, no sentido de manter a estrutura da sociedade de classes tal qual se organiza.

Melo (2001) traz significativas discussões sobre os desafios da gestão escolar que se pretende democrática. A autora explora a grande diferença existente entre “compartilhar a gestão” e “democratizar a gestão”, considerando a primeira idéia aquela efetivamente posta pelas políticas governamentais

[...] com o objetivo de envolver as pessoas e buscar aliados de 'boa vontade' que se interessem em 'salvar a escola pública'. Para compartilhar a gestão não é preciso explicar a situação precária em que se encontra a escola pública, nem tampouco identificar os responsáveis e os determinantes deste quadro. É bastante comprovar que a realidade é grave e precisa ser resolvida, estando a solução nas mãos da comunidade escolar que, na forma de gestão compartilhada, irá buscar os meios possíveis para melhorar o desempenho e a imagem da escola. (Grifos do autor) (p. 246).

Superar esta concepção exige revelar com maior contundência a realidade e os discursos postos. Indeferir os valores liberais é condição essencial à constituição de uma gestão educacional democrática que fortaleça o sujeito coletivo, possibilitando o surgimento de novas identidades e competências político-pedagógicas que tenham na autonomia e na participação pilares fortalecedores. Compreendendo que escola e sociedade são espaços dialeticamente constituídos, acredita-se que a primeira expressa e contradiz as relações sociais mais amplas e, portanto, ao incorporar os princípios democráticos, coloca-se também em condição de aprendizado devendo, necessariamente, repensar-se, visto que a democratização da gestão não se efetiva sem a democratização da escola.

Também Lima (2004) ao discutir as políticas educacionais e o processo de constituição da gestão escolar democrática, reforça a articulação entre a democratização educacional e as discussões e práticas de redemocratização do Estado brasileiro instituídas na década de 80, processo este que suscita diversas ações públicas em busca de uma maior participação que supere o regime autoritário da época. Segundo o pesquisador,

[...] a década de 1980 foi marcada, ainda, por inúmeras greves, eleições de governos de oposição, insuflamento à participação. Na escola, foram reativados, pelo menos na forma da lei, os grêmios estudantis livres; o conselho escolar passou a compor o organograma da escola como instituição deliberativa; alguns estados implementaram as eleições para diretores. (p. 18-19).

Aprofundando suas reflexões, o respectivo autor analisa as categorias que envolvem a política educacional, declarando que terminologias utilizadas

[...] no campo da esquerda na década de 1980, são ressignificadas a partir de 1990, ou seja, utilizadas pela direita. São as mesmas categorias, mas com concepções e práticas diferenciadas. É o caso de termos como 'descentralização', 'participação' e 'autonomia', dentre outros. (Grifos do autor) (p. 20).

Historicamente, ao retomar o período da ditadura militar, é fato que a escola, em concordância com o modelo vigente, vivencia a escolha de seus gestores pela via indireta, na qual há nomeação dos profissionais a assumirem os referidos cargos. Posteriormente, com a consumação de ações sociais mais propensas à participação da população nas decisões das diversas instâncias políticas, novas possibilidades são vislumbradas pela escola pública, no

sentido da superação de uma composição fechada e da criação de espaços de participação política trazendo, com ela, a possibilidade de uma nova estrutura social. Em nível legal, muitas regulamentações são elaboradas enquanto políticas de organização educacional, visando sustentar a nova estrutura emergente. Contudo, há que se analisar as possibilidades atuais efetivas de concretização das propostas teóricas na prática das escolas. Tais propostas pautam-se na mudança de paradigmas e na efetivação de práticas sustentadas em ações coerentes com as reflexões e os avanços pelos quais a sociedade, e com ela a escola, tem passado. Neste ínterim, cabe investigar as potencialidades e os obstáculos à participação popular na unidade escolar e, portanto, à efetivação de ações estatais que subsidiam tais mudanças.

Libâneo (2007), ponderando sobre a educação escolar pública e democrática no contexto atual, discute que todas as reformas educativas desenvolvidas a partir da década de 80 tiveram como foco a qualidade do ensino e, portanto, a busca de um novo paradigma educacional que atendesse às exigências da realidade sócio-cultural e do mercado. Para o autor, falar em qualidade da escola pública significa assegurar o caráter democrático da mesma, posto que neste sentido, possibilita a amplas camadas da sociedade o acesso aos bens culturais acumulados ao longo da história, a socialização da cultura e, portanto, a democratização da sociedade. Com tal reflexão alude que a escola, espaço de interação e constituição humana, lida com conhecimento, valores, tradições e crenças, devendo considerar o contexto macro sem, no entanto, subordinar-se a servi-lo. O aluno é, então, parte da escola, enquanto sujeito que aprende, constrói seu saber e direciona seu projeto de vida. Assim, propõe que,

A compreensão dos nexos entre o sistema de ensino e as escolas, bem como do papel delas e dos professores ante as decisões emanadas do sistema, implica que a organização e a gestão escolares ocorram mediante formas participativas, concebendo a escola como uma comunidade democrática de aprendizagem. (p. 300).

Ao longo de suas reflexões, Libâneo (2007) alerta para a importância de as escolas não ignorarem e nem subjugarem-se ao papel do Estado, das Secretarias de Educação e das normas do sistema, sob pena de caírem em visões e atitudes sonhadoras de educadores e gestores que acreditam na possibilidade de uma autonomia total das escolas em relação às demais instâncias sociais e políticas do contexto no qual se inserem. Neste sentido, tratando a relativa autonomia da escola, sugere como necessária a compatibilização das decisões do

sistema e daquelas tomadas no âmbito das escolas, a fim de que não se desconheça as tensões entre ambas. Reforça, assim, que

[...] no contexto da sociedade contemporânea, a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-lo positivamente. (p. 118).

Conjeturando sobre a ação gestora, menciono Laranja (2004) que, ao considerar a superação da visão autocrática de administrador escolar, lembra que os paradigmas anteriores deixaram, há muito, de atender às necessidades educacionais escolares do século XXI, fazendo com que as escolas buscassem novos caminhos para sobreviverem no novo contexto social e econômico que se apresentava. Neste sentido, a concepção de administração ou gestão – usada pela autora como sinônima - toma nova roupagem no setor educacional escolar, que vive momentos de profunda reviravolta e conseqüentes avaliações da práxis escolar dos sistemas de ensino público e privado. A identidade da instituição escola e, junto a ela, a identidade de seus autores, torna-se objeto de estudos e avaliações. A educação brasileira passa, neste ínterim, por um intenso movimento em busca de um olhar mais fidedigno e crítico de si mesma, a fim de resgatar-se enquanto espaço de responsabilidade social e política, de construção e partilha de cultura humana. Com esta ponderação, a referida autora defende ser a educação, essencialmente, uma atividade de interesse público e alega que “escola pública de qualidade para todos é um ideal de indiscutível valor, porém um enorme desafio.” (p.239). É este ideal um dos pilares da proposta de democratização do ensino público, devendo por isso ser colocado como meta nas projeções definidas pela escola e pelo Estado. O intuito de desenvolver uma educação democrática implica a revisão da concepção de administração autocrática e, para tanto, a realização de auto-avaliações críticas e contextualizadas, o que exige da escola assumir-se espaço de avaliação constante por parte de seus autores, sendo o gestor responsável por adotar a liderança deste processo, sinalizando o resgate da função pedagógica e social da escola, bem como sua competência técnica e política. Algumas competências deste profissional, discutidas pela autora, são: capacidade de mobilizar equipes, habilidade comunicativa, consciência política, percepção do macro, valorização e investimento no capital humano, atribuição de autonomia e responsabilidade aos profissionais envolvidos.

Nas reflexões concernentes à gestão escolar democrática, Gadotti (2000) nos subsidia, ao concebê-la enquanto atitude, método e aprendizado. Atitude, porque é essencial nesta busca de mudança de mentalidade, a ousadia dos agentes envolvidos, a negação e a superação da zona de conforto para a renovação e ressignificação da escola na contemporaneidade. Método, uma vez que a atitude é necessária, porém insuficiente, o que exige ações de efetivo exercício da democracia, bem como um consistente planejamento do local, com consciência do global, estabelecendo fins e meios que apontem para a superação do problema diagnosticado. Aprendizado, posto que a concretização da atitude e do método exige um exercício constante de autonomia, com a efetivação de ações marcadas e direcionadas pela identidade única de cada instituição escolar, o que só se conquista com tempo, atenção, compromisso e trabalho. Para o autor, “cada escola é o resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições” (p.35) sendo, portanto, a autonomia e a gestão democrática partes da natureza do ato pedagógico. Em suas análises, Gadotti cita os princípios defendidos nas últimas décadas, junto a Paulo Freire, nas propostas de construção de uma Escola Cidadã. Destes princípios, destaco quatro que, a meu ver, são importantes neste estudo: a escola não é o único espaço de aquisição do saber elaborado; não existe um modelo único capaz de tornar exitosa a ação educativa da escola, por isso a necessidade de se incentivar a experimentação pedagógica com uma mentalidade aberta ao novo; a educação para todos supõe todos pela educação; a grande mudança exige também o esforço contínuo, solidário e paciente das pequenas ações, essenciais às grandes mudanças.

Concordando com a concepção de que pensar a constituição de uma escola democrática exige, como citado anteriormente, tempo e trabalho, Omotani (2005) defende que “assim como está a comunidade, também está a escola.” (p.272). Deste modo, determina como fundamental a superação do olhar único para a constituição da visão compartilhada nas decisões e a idéia de comprometimento e co-responsabilidade, que dá à comunidade a oportunidade de se envolver nos processos decisórios. Em experiências com pesquisas nesta área, o autor sintetiza em cinco preceitos, algumas lições imprescindíveis na constituição de uma escola democrática aprendente: incentivar o envolvimento por meio de grupos maiores; substituir o planejamento centralizador pela experimentação local; respeitar os tempos dos autores envolvidos, obviamente assegurando ações criteriosas; encontrar maneiras de incitar a iniciativa de mudança como uma oportunidade de aprendizagem compartilhada, tendo uma

filosofia clara e abordagens consistentes; visitar e redefinir os princípios norteadores a fim de superar fragilidades encontradas ao longo do processo.

Nesta linha de pensamento é notório que, para se compreender a escola, há que se transpor seus muros, percebendo-a enquanto instituição histórica, política, cultural e social, participe de um contexto maior. No entanto, a fim de superar as nuances das análises macro que correm o risco de estigmatizar a escola pública com generalizações, é essencial também dar voz aos sujeitos destas escolas, autores de sua existência diária. Perceber as relações ali processadas, suas fragilidades e potencialidades, seus nós e suas conquistas é condição essencial à compreensão da escola pública democrática na realidade atual.

Tragtenberg (2005), neste sentido, sugere que todos os personagens que interagem no espaço escolar “reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade.” Em suas reflexões, defende que “o que interessa é conhecer como estas relações se processam e qual o pano de fundo de idéias e conceitos que permitem que elas se realizem de fato” (p. 40). Demonstra como o universo burocrático, hierárquico, assegura amarras à comunicação e reduz a participação, utilizando, sobretudo, a política de relações humanas como instrumento de integração conformista, assegurando assim a não expressão política dos conflitos. Nesta concepção, a posse ou não de propriedades e as classes sociais passam a inexistir, reduzindo-se a organização social a grupos de pessoas articuladas por suas funções. Neste sentido, o pesquisador defende que

O cidadão é alienado na esfera do social e do psíquico pela ocultação do político e do inconsciente. A regressão do político ao psíquico se dá quando a luta de classes não pode se aprofundar. Cada vez que, numa instituição, indivíduos que pertencem à mesma classe não elaborem sua consciência de classe numa relação antagônica, ou cada vez que no seio de uma classe social não são postos a nu os elementos projetados sobre a classe antagônica ou as contradições na própria classe, o conflito não é reconhecido como um valor, e dá-se uma regressão do político ao psíquico... É a burocracia produto da organização e sua patologia. Isto é reproduzido na educação, em que o ensino tem muito de administrativo e ‘programado’. (Grifos do autor) (p. 39-54).

Se nosso objetivo é aprofundar a lógica das concepções e suas propostas, é essencial desenvolvermos uma metodologia que nos permita descortinar, dialeticamente, tais pontos de vista. Neste sentido, é importante a análise das percepções do MEC enquanto instância governamental detentora de um poder e direcionadora das ações educacionais escolares. Analisando, então, o ponto de vista adotado pelo Ministério da Educação (MEC), verificamos que a gestão democrática do ensino - princípio definido na Constituição Federal de 1988 – prevista na LDB 9.394/96, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Para tanto, define, enquanto uma das metas prioritárias do Plano Nacional de Educação (PNE), a criação de Conselhos Estaduais e Municipais que subsidiem as ações da Educação Básica pública com vias à efetivação da gestão democrática do ensino. Além disso, contempla ações de formação continuada destes profissionais com encontros de capacitação e formação em nível presencial e na modalidade Educação a Distância. Tais projetos se embasam nos dados do Censo Escolar/2004, que evidenciam a diversidade encontrada no Brasil em termos da formação dos dirigentes escolares. Os referidos dados demonstram que “do total de dirigentes escolares, 29,32% possuem apenas formação em nível médio, sobretudo nos estados das regiões norte, nordeste e centro-oeste. O percentual desses dirigentes com formação em nível superior é de 69,79%, enquanto apenas 22,96% possuem curso de pós-graduação lato sensu / especialização. Portanto, evidencia-se a urgência de se dinamizar e se efetivar programas, projetos e ações que alcancem maior número possível de gestores educacionais, tanto em nível da formação inicial quanto em nível da formação continuada”, a fim de se fortalecer as competências do profissional que se propõe a gerir um processo de tamanha importância e dimensão política educacional.

Silva (2007), ao avaliar as contribuições e omissões da LDB 9.394/96 no que se refere à gestão democrática da educação, analisa historicamente as condições sociais, econômicas, políticas e culturais do país, evidenciando modelos educacionais oriundos destes contextos. Neste estudo, a autora considera as trajetórias percorridas em busca da construção de um processo democrático de gestão escolar, obviamente, intrínseca a um movimento mais amplo de democratização da sociedade brasileira, marcada por uma história autoritária, de decisões centralizadas, na qual o silêncio de uma maioria fortalece cada vez mais as ações decisórias da minoria dominante. Posto isto, defende que, inclusive em um contexto ainda frágil de luta pela democratização política da sociedade brasileira, a educação escolar encontra-se submersa em uma realidade marcada por cenários de “oscilações nos processos de construções e desconstruções das práticas democráticas na política brasileira” (p. 75). Tal fato encontra sustentação na estrutura da sociedade atual que, apesar dos discursos democráticos, conserva um universo burocrático, com relações hierárquicas que tendem à repetição e manutenção da realidade existente.

Em contrapartida, Lira (1998) considera que a nova LDB oferece um espaço de flexibilidade para que os sistemas de ensino operem criativamente os seus ordenamentos,

respaldando a prática da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira como condição essencial à implementação do projeto pedagógico pela escola. Para ele, compete à União, instância coordenadora da política nacional de educação, assegurar o princípio colaborativo dos estados e municípios, a fim de que seja superado o comando vertical da educação nacional. Nesta reflexão, conclui que “a leitura crítico-compreensiva da LDB é o primeiro passo para firmar convicção em torno de uma educação reconceituada e de uma escola refeita”. (p. 10).

A partir de pesquisa sobre a história e a legislação da formação do gestor educacional, Morastoni (2005) apresenta elementos evidenciando que “apesar das mudanças legais e reais na organização da gestão do trabalho pedagógico na escola pública, frente à autonomia, participação, construção do projeto político-pedagógico e a formação inicial e continuada do gestor, falta muito ainda para que se possa atingir uma gestão plenamente democrática”. (p. 13).

Segundo a pesquisadora, tais constatações advêm da fragilidade de conhecimentos por parte da comunidade escolar e da organização da gestão do trabalho pedagógico na escola pública frente aos princípios de gestão democrática. Defende, assim, que o gestor é o profissional cuja função primeira é articular os diferentes autores em torno do projeto político-pedagógico da escola, em uma liderança democrática que assegure relações de trabalho íntegras e responsáveis no interior da escola, bem como a participação efetiva e consciente da comunidade escolar, propiciada por processos de discussão e reflexão sobre a função da escola, as práticas cotidianas e a organização do trabalho escolar. Assim, “a formação do gestor apresenta-se como condição primordial para a efetivação da gestão escolar democrática comprometida com a qualidade da educação e com transformações sociais.” (p. 15).

Soares (2001), em pesquisa sobre as práticas sociais na gestão e organização do trabalho na escola pública em Minas Gerais, no período de 1983 a 1994, evidencia que as políticas educacionais e as relações sócio-educativas construídas no interior da escola pública mineira mudaram significativamente no campo da participação e inserção da comunidade na vida da escola. Nas suas apreciações questiona a modalidade de participação presente no contexto em estudo. Nesta reflexão, cita Motta (1990) e Ely (1995) como estudiosos expressivos, posto que analisam os processos participativos na gestão e organização do trabalho, identificando algumas configurações de participação que estabelecem combinações

possíveis entre a forma e o conteúdo de atuação dos trabalhadores na organização dos processos de trabalho. Motta destaca: a participação conflitual (sindicatos); a participação funcional (debates entre administradores e administrados); a participação administrativa (representação por meio de comitês, comissões e conselhos); e por fim a co-gestão (processo organizado pelo diretor enquanto representante, e a participação paritária ou não no conselho de administração). Ely, por sua vez, identifica: participação neotaylorista clássica (sem poder deliberativo); autogestão enquadrada (permite aos trabalhadores tratarem de questões referentes à sua rotina de trabalho); e a autogestão (participação dos trabalhadores no conjunto da empresa). Ambos, ao organizarem as diversas modalidades presentes nas referidas relações, demonstram a idéia de participação no sentido de inserir-se, de fazer parte. Dentre suas constatações, Soares demonstra os limites da participação da comunidade nas decisões ao restringir-se à discussão de temas rotineiros, de natureza consultiva e não deliberativa e normativa, diminuindo consideravelmente uma participação mais efetiva nas decisões; passos importantes são dados com vias à inserção dos sujeitos da educação nos processos escolares, não significando, contudo, a ruptura com a lógica de controle e dominação da escola autocrática; as modificações das estruturas para provimento de cargos para diretor de escola, apesar de melhorarem as relações interpessoais comunidade-escola, enfrentam uma fragilidade quando não redefinem a função deste profissional, que fica entre atender às demandas e reivindicações dos sujeitos envolvidos no dia-a-dia escolar e responder pelo cumprimento das pressões governamentais.

Paro (2001) enriquece esta reflexão ao analisar as políticas educacionais e a realidade das escolas públicas; percebe algumas fragilidades e detecta a distância existente entre as pesquisas acadêmicas e as instâncias de educação básica, ou, entre as definições do PPP e as ações que fariam deste instrumento um fio condutor das mesmas, constantemente revisto e aprimorado. Reforça deste modo, a necessidade de vincular teoria e prática, superando o tratamento fenomênico da realidade e considerando a mútua determinação entre a realidade mais localizada e as amplas determinações do real. Assim, propõe uma atenção especial a dois conjuntos de práticas essenciais: a atividade pedagógica propriamente dita, e os fatos e relações sócio-políticas pautados às relações de poder dos autores envolvidos.

Tais idéias sinalizam que pensar a democratização da escola é percebê-la enquanto espaço de diversas relações, constituinte e constituída pelo meio social no qual se insere.

Deste modo, é imprescindível compreender as categorias de determinações mais amplas da vida em sociedade, sem as quais não há dados suficientes para entender qualquer recorte específico da realidade humano-social. Além disto, é essencial adentrar os muros desta instituição para assim conhecer o fato tal qual ele se apresenta, superando a visão hipotética e vinculando as múltiplas determinações existentes entre os condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais a uma teoria que realmente se aproprie dos elementos relevantes da prática, abstraindo desta sua concretude. Neste sentido, reforça o autor (2001):

A democracia, assim como não se dá espontaneamente, precisando, em vez disso, ser criada pela prática política, também precisa ter seus valores intencionalmente apropriados pela educação, visto que ninguém nasce democrata ou com os requisitos culturais necessários para o exercício da democracia. Daí a importância da escola ter, entre os objetivos da educação, a formação para a democracia. (p. 52).

Em estudos recentes, Paro (2006), analisando o processo de construção de uma escola pública democrática, defende que “a democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade”. (p. 25).

Neste sentido, questiona a possibilidade de se realizar uma escola democrática em espaços de relações autoritárias. As manifestações de concepções, crenças e condutas autoritárias mostram-se presentes desde as relações professor-aluno, nas quais estes últimos não são reconhecidos enquanto seres ativos no ato de aprender. Como exemplo disto cita, dentre outros, a desconsideração da necessidade de efetivação de currículos escolares que primem por uma aprendizagem significativa, a realização de modalidades avaliativas processuais que contemplem o replanejamento constante do processo com vias ao aprimoramento do trabalho pedagógico e a constante culpabilização dos alunos pelo fracasso escolar e a indisciplina, sem uma análise mais substancial de todas as nuances que compõem o processo ensino-aprendizagem. Ampliando o foco de nosso campo de observação, em pesquisa sobre os obstáculos e as potencialidades que se apresentam à participação da população na escola pública, o autor destaca como um dos aspectos mais importantes a inexistência de uma identidade desta instituição em relação às questões essenciais da comunidade atendida. Aparece, neste tecido, uma fragilidade e um distanciamento escola-comunidade, geradores da impossibilidade de escuta dos reais problemas e interesses da comunidade, conectados à identidade da instituição escola. Neste contexto, conclui o autor que o caminho possível para superar a concepção autocrática e propiciar a participação

coletiva na escola está condicionado às ações interdependentes, que compõem um só processo no qual o avanço de um dos campos leve ao avanço do outro. Estrutura-se, então, uma ação contínua e interdependente.

À luz destas reflexões, vale destacar as discussões de Pacheco (2007) afirmando que a aprendizagem da gestão escolar democrática só se processa no exercício de autonomia por parte de todos os envolvidos na constituição de uma escola que se pretende democrática. O estudioso exemplifica sua afirmação no trabalho desenvolvido pela equipe da *Escola da Ponte*, instituição pública de ensino situada ao norte de Portugal, próxima à cidade do Porto, no povoado Vila das Aves, gerida até pouco tempo por ele. A referida instituição prima seu trabalho pela realização, por parte de todos os envolvidos no processo, de ações democráticas, buscando ao longo de sua história obras nas quais alunos, professores e comunidade sejam co-responsáveis pela construção de um projeto educativo baseado na autonomia educacional. Em um dos documentos da referida instituição - denominado *Princípios Norteadores sobre os Valores Matriciais do Projeto da Escola* – consta que:

A Escola não é uma mera soma de parceiros hieraticamente justapostos, recursos quase sempre precários e actividades ritualizadas – é uma formação social em interação com o meio envolvente e outras formações sociais, em que permanentemente convergem processos de mudança desejada e reflectida. (item 03).

Ao questionar discursos democráticos camuflando ações autocráticas, Pacheco propõe uma reflexão no sentido de superar as conversações que nutrem um sutil conservadorismo, pela modificação de ações pautadas pela disponibilidade dos autores em se assumirem aprendentes do processo de democratização da sociedade e, por conseguinte, da escola. Neste sentido, interroga:

A educação será para a cidadania ou na cidadania? Não se trata de uma subtil diferença ente a palavra na e a palavra para. A primeira ser contracção de preposição e artigo e a segunda se apresentar como preposição simples são questões de somenos importância. Importante é o espírito da coisa, pelo que prefiro a expressão “educar na cidadania”, no hic et nunc do drama escolar. Fazemos no que fazemos. Aprendemos cidadania, como tudo o resto, no devir que já somos no aqui e agora. (p. 05).

A busca da superação está, quem sabe, em colocar a resistência e a comodidade enquanto objetos de estudos e reflexões para, a partir destas preocupações, teorizar e indicar formas práticas de superação, com medidas concretas que, promovendo o diálogo teoria-prática, possibilitem aos educadores, independente da função assumida pelos mesmos, e à

comunidade envolvida, a apropriação de uma consciência crítica substancial que lhes instrumentalizem para a concretização de práticas transformadoras e significativas.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação / MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Escola de Gestores da Educação Básica**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=855&Itemid=903>>
Acessado em 30 julho de 2008.

FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FRIGOTTO, G. Educação e construção democrática no Brasil. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização. In: ROMÃO, J. E. e GADOTTI, M. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. – 3.ed.- São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. – 5.ed.- São Paulo: Atlas, 1999.

LARANJA, M. Discutindo a Gestão do Ensino Básico. In: COLOMBO, S. S. & Colaboradores. **Gestão Educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. -5.ed.- São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Docência em Formação / Coordenação Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta).

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, A. B. (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LIRA, A. Prefácio. In: CARNEIRO, M. A.. **LDB Fácil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MELO, M. T. L. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. S. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**.- 2 ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

MORASTONI, J. **Gestão Democrática e Organização do Trabalho Pedagógico**. Gestão em Rede, Curitiba: n. 63, p. 13-16, ago.2005.

OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. F. F. (orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, F. M. **Cultura Política e Construção de Identidades Coletivas dos Sujeitos Sociais**. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia (Maio, Junho / 2007); UFPE, Recife (Pe). Grupo de Trabalho: Emancipação, Cidadania e Reconhecimento. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/index.asp?idcongresso=9.__Acessado em 10 junho de 2009.

OMOTANI, L. Assim como está a comunidade, também está a escola. In: SENGE, P. **Escolas que aprendem: um guia para educadores, pais e todos que se interessam pela educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PACHECO, J. **As Escolas Invisíveis**. Jornal "a Página", ano 16, nº 168, Junho 2007, p. 6. Disponível: <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=133>. Acessado em 2 agosto de 2008.

_____. **Educar na Cidadania**. Jornal "a Página", ano 15, nº 155, Abril 2006, p. 5. Disponível: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4514>. Acessado em 2 agosto de 2008.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. – 7.ed.- São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, V. H. e DOURADO, L. F. (orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

____. **Por dentro da escola pública.** – 1 ed.- São Paulo: Xamã, 1995.

____. **Escritos sobre Educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

____. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2006.

____. A Gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. (org.). **A Escola Cidadã no contexto da Globalização.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, M. V. **Gestão Democrática na Educação:** as contribuições e omissões da LDB (Lei 9394/96). Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

TRAGTENBERG, M. **Relações de Poder na Escola.** In: Educação e Sociedade, n 20 - jan/abr 1985, p. 40-45.

____. **Administração, poder e ideologia.** - 3.ed.rev. – São Paulo: Editora UNESP, 2005 (Coleção Maurício Tragtenberg).