

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Gestão democrática a partir da LDB 9.394/96: a visão de gestores escolares.

Jorge Lemasson Azenha

Ribeirão Preto
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JORGE LEMASSON AZENHA

Gestão democrática a partir da LDB 9.394/96: a visão de gestores escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação escolar
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alessandra David
Moreira da Costa

Ribeirão Preto
2007

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca do
Centro Universitário Moura Lacerda
Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006

Azenha, Jorge Lemasson

Gestão democrática a partir da LDB 9.394/96: a visão de gestores
escolares / Jorge Lemasson Azenha. -- Ribeirão Preto, 2007.
103p.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra David Moreira da Costa
Dissertação (Mestrado) -- Centro Universitário Moura Lacerda, 2007.

1. Gestão democrática. 2. Escola. 3. Participação. 4. Projeto. I. Costa,
Alessandra Moreira David da. II. Centro Universitário Moura Lacerda. III.
Título.

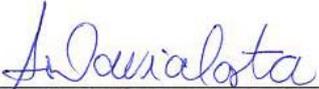
JORGE LEMASSON AZENHA

Gestão democrática a partir da LDB 9.394/96: a visão de gestores escolares.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação escolar
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares

Comissão Julgadora


Orientadora – Prof.^a Dr.^a Alessandra David Moreira da Costa (CUML)


2º examinador – Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha (USP/Ribeirão Preto)


3º examinador – Prof.^a Dr.^a Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML)

Aos meus pais, Luiza e João
Azenha.
Obrigado pelo apoio.
Como é importante tê-los tão
presentes em minha vida!

AGRADECIMENTOS

A Deus, cujo infinito amor continua sempre a ensinar que a vida pode ser melhor a cada dia.

Aos meus pais, Luiza e João Azenha, por toda sua dedicação e amor junto aos seus três filhos e aos meus irmãos, João e Luciene, pelo apoio de sempre.

Aos primeiros incentivadores deste trabalho: José Eduardo, Lismara, Fernando, Mariana e Eduardo.

Ao meu amigo Paulo, por toda a confiança a mim conferida e ainda: Diná, Simone, Teca, Rinaldo, Rafaela e toda a equipe escolar da E.E. Professor João Augusto de Mello.

A todos os professores, gestores, alunos, pais e funcionários da escola pública estadual, minha velha companheira e conhecida.

Aos gestores que participaram dessa pesquisa, pela disponibilidade e honestidade de sua contribuição.

A todos os professores do Centro Universitário Moura Lacerda pela responsabilidade que dedicam ao seu trabalho.

À Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca, pela oportunidade de ter participado de suas aulas, conduzidas sempre de maneira tão verdadeira e que, para mim, significaram o retorno aos estudos e o meu primeiro contato com este Programa de Pós-Graduação.

A Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, pelo incentivo através do Programa Bolsa Mestrado.

À Prof^a. Dr^a. Alessandra David Moreira da Costa, o meu agradecimento especial, por sua parceria, dedicação, compreensão e, acima de tudo, por sua generosidade para comigo durante a realização deste trabalho.

Só existirá democracia
no Brasil no dia que
se montar no país a máquina
que prepara as democracias.
Essa máquina é a da escola pública.

Anísio Teixeira

AZENHA, Jorge Lemasson. **Gestão democrática a partir da LDB 9.394/96: a visão de gestores escolares.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

RESUMO

O presente estudo teve como principal objetivo analisar a concepção de gestão democrática estabelecida na LDB 9.394/96, relacionando-a com a visão de gestores escolares. O trabalho dos gestores vem experimentando dias em que a maior articulação com a comunidade escolar mostra-se extremamente necessária para que o estabelecido pelo artigo 12 da lei referida seja atendido. Como instrumento que possibilitasse o diálogo com os gestores e gestoras, foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas a nove destes profissionais que atuam na rede pública estadual de ensino da região de Ribeirão Preto. O produto final, ou seja, a transcrição destas entrevistas, foi digitada nas normas do Alceste (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*), para que, com o auxílio deste software, fossem formadas classes, bem como destacados fragmentos de texto que as caracterizassem e justificassem. A análise dos resultados destas entrevistas, deixa bastante claro o descontentamento dos profissionais ouvidos quanto ao acúmulo de atribuições que permeiam o cotidiano escolar dos gestores e, mais ainda, quanto à participação e envolvimento ainda reduzidos dos diversos atores sociais no processo de tomada de decisões da escola. A revisão da literatura compreendeu a leitura de obras e artigos pertinentes ao tema e possibilitou a contextualização histórica da gestão democrática escolar, velho anseio dos educadores nacionais que propunham uma escola que viesse a atender as necessidades das camadas menos favorecidas do Brasil. Foram tecidas também considerações sobre escola, currículo e gestão democrática, que apontaram as dificuldades e entraves que persistem na política educacional brasileira desde há muito, impossibilitando uma maior participação popular no processo de construção de uma instituição escolar mais democrática e equalizadora.

Palavras-chave: gestão democrática, escola, participação, projeto.

AZENHA, Jorge Lemasson. **Democratic management through LDB 9.394/96: scholar administrators' view.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 103 p. Dissertation (Master in Education) – Centro Universitário Moura Lacerda.

ABSTRACT

The aim of this work was to analyze the concept of democratic management settled at LDB 9.394/96, bringing it into relation with scholar administrators' view. Administrators' work have been experimenting days when a bigger articulation with the scholar community presents itself as extremely necessary so it is possible to serve what is established by article 12 from the law previously mentioned. As an instrument that could allow the dialogue with the administrators, semi structured interviews were applied to nine of those professionals who work at the public state teaching net in Ribeirão Preto and surroundings. The final result, or the transcription of these interviews were typed according to Alceste (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*) rules, by using this software, classes were determined, text fragments were pointed out, which were used to characterize and justify those classes. The result analyzes of the interviews, clearly showed the displeasure of the professionals heard, about the accumulation of duties that are in the middle of the scholar managers daily and, still, about the even low participation and involvement of various social actors in the process of decision making at schools. The literature review, held the reading of works and articles concerning to the subject, which will allow the historical contextualization of democratic scholar administration, which is an old craving for national educators, who proposed a school that could serve the needs of the least favored people in Brazil. It was also established considerations about, school, curriculum and democratic administration, pointing the difficulties and obstacles that persist for so long in the Brazilian educational politics, which prevents a higher popular participation in the construction process of an equal and more democratic scholar institution.

Key words: democratic administration, school, participation, project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 GESTÃO DEMOCRÁTICA – CONCEITO E DIFICULDADES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO	30
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ESCOLA, CURRÍCULO E GESTÃO DEMOCRÁTICA	45
3 GESTÃO DEMOCRÁTICA – VELHOS ALIADOS, NOVAS PERSPECTIVAS	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	102
Apêndice A.....	102
Apêndice B	103

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEITO E DIFICULDADES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO	22
TABELA 2 – GESTÃO DEMOCRÁTICA: VELHOS ALIADOS, NOVAS PERSPECTIVAS	23

APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO 103

APÊNDICE II – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS..... 104

INTRODUÇÃO

Como profissional da educação na rede pública estadual desde 1988, tendo sido professor por mais de quatorze anos, desde 1988 até meados de 2002, pude viver muitos momentos de mudanças no cotidiano escolar, através da legislação brasileira, tão notadamente marcada pela descontinuidade política.

Estes momentos trouxeram muitas e significativas experiências como, por exemplo, quando era informado através de reuniões com a direção ou a coordenação da escola que, a partir do ano seguinte, a carga horária e/ou a grade curricular sofreria alterações, quando o tema da HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) era a leitura do Novo Plano de Carreira (decidido e apenas lido, depois de pronto, para os integrantes do Quadro do Magistério), ou ainda que as disciplinas Educação Artística e Educação Física deixariam de ser ministradas pelos professores especialistas no Ciclo I do Ensino Fundamental, ficando a partir daquele momento, a cargo do professor titular da sala, mudança que atualmente já não vigora, pois as aulas já são novamente ministradas pelos professores especialistas.

Em julho de 2002 assumi a direção de uma escola por designação e, posteriormente, em caráter efetivo, após aprovação em concurso público para o referido cargo. Hoje, atuando na gestão escolar, continuo a viver grandes transformações na escola e ainda espero por aquele momento quando estas deixarão de ser surpresas e passarão a ser o resultado de um trabalho pensado também pelas equipes escolares.

A escola pública constantemente tem sido palco de grandes mudanças, ou tentativas de mudanças. Todos os profissionais da educação que passaram pela mesma e que ainda estão na ativa têm tido a oportunidade de vivenciar muitas delas que vão desde novas terminologias para designar até os níveis dos cursos oferecidos pela rede (Primário, Ciclo Básico, Ensino Fundamental e Médio), até a quebra de paradigmas que tantas vezes foi tentada, reorganizando o cotidiano da escola, como o Projeto Escola-Padrão, a organização em ciclos, a reestruturação de carga horária (30 ou 40 horas semanais, 5 ou 6 horas-aula dia), os conteúdos (Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais, as Propostas de organização do currículo), as metodologias (Estudo por Projetos, Interdisciplinaridade) e as estratégias de ensino.

Para quem atua na educação básica, tudo é muito rápido, desde o momento em que se toma ciência das mudanças até a implementação das mesmas. O caminho percorrido é de pouca discussão das razões sobre os porquês, mas, pelo contrário, é enfatizado o como fazer com que tudo seja aceito e colocado em prática. De acordo com Giroux (1997):

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula (p.157).

Há muito se espera que os professores realmente optem por uma participação mais ativa no cotidiano escolar, que vá além do cumprimento de sua função docente. Ou seja, uma nova atitude que compreenda maior envolvimento com as diretrizes educacionais, desde o conhecimento e análise crítica destas, até a propositura de uma gestão mais democrática e coletiva:

Em síntese, para ser um ativo participante no processo de tomadas de decisão na escola, o professor precisa conhecer bem a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais e as normas legais, os mecanismos de sua elaboração e divulgação, bem como desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração com os colegas de equipe. Essas são condições indispensáveis para que os sujeitos-professores não sejam tutelados pelas decisões externas. Ao contrário, se as aceitarem ou negarem, que o façam conscientemente, admitindo também a possibilidade de diálogo com as instâncias superiores. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.300).

A escola, nos países em desenvolvimento, em especial na América Latina, ao prever e estabelecer mudanças para sua estrutura e cotidiano, tradicionalmente se inspirou em experiências de sucesso idealizadas e concretizadas anteriormente em outros países nem sempre de realidade semelhante aos latino-americanos.

A partir desses exemplos, a legislação é elaborada e, na grande maioria das vezes, não é encaminhada para o debate com representantes das diferentes áreas do cotidiano da escola (diretores, professores, pais, representantes comunitários, alunos), algo que fortaleceria o processo democrático da definição dos rumos da instituição escolar.

Portanto, a legislação educacional torna-se distante da realidade social, econômica e cultural dos países em desenvolvimento, o que certamente resulta em resistência por parte dos profissionais da escola, no processo de sua implementação.

O processo de construção e reconstrução das teorias organizacionais e administrativas no setor público e na educação está estreitamente relacionado

com as condições econômicas, políticas e culturais que caracterizam as organizações humanas na sociedade moderna. Esse fenômeno é especialmente evidente nos países em desenvolvimento. Apesar da consciência generalizada de que a construção e a reconstrução das organizações humanas nos países em desenvolvimento devem responder as suas necessidades sociais e aspirações políticas no contexto de suas relações de interdependência internacional, muitas vezes, se adotam ou adaptam modelos organizacionais e administrativos sem suficiente análise sobre sua compatibilidade econômica, política e cultural. Em conseqüência, muitas vezes, os referidos modelos de organização e administração são rejeitados na vida real, ainda que formalmente aceitos. Um dos resultados dessa situação é a emergência do formalismo, da ineficiência, da ambigüidade e de outras características funcionais que dificultam a promoção efetiva do desenvolvimento humano e da qualidade de educação (SANDER, 1995, p. 130).

Acentua-se a distância, desta forma, entre o esperado pela comunidade escolar e as mudanças aprovadas que sempre surpreendem a todos ao chegar à escola para serem cumpridas. Então, as diretrizes curriculares que deveriam surgir como uma intervenção positiva no cotidiano da unidade escolar e, conseqüentemente, na comunidade em que está inserida, aparecem como um conjunto de conteúdos previamente estabelecidos de forma desarticulada da realidade dos alunos e que, acima de tudo, não respondem às suas expectativas. De acordo com Sacristan (2000):

O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. Estudos academicistas ou discussões teóricas que não incorporarem o contexto real no qual se configura e desenvolve levam à incompreensão da própria realidade que se quer explicar (p.107).

A organização de um currículo nunca pode ser vista como neutra, pois traduz um ato extremamente político, uma vez que estabelece e legitima o que será permitido e reconhecido como saber necessário para a população de estudantes de um país:

Por outro lado, os instrumentos normativos e as diretrizes curriculares e organizativas não podem ser uma camisa-de-força para as escolas. Podem, sim, ser objetos de interpretação, ser rediscutidos, ser apenas parcialmente acatados e até propiciar as decisões mais apropriadas ao contexto das escolas (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.300).

São muitos os exemplos das tentativas de homogeneização da escola através da definição de um currículo com núcleo comum, ou parâmetros mínimos curriculares que foram desenvolvidos insatisfatoriamente, sem levar em conta as especificidades dos diferentes segmentos da população, deixando claras suas tentativas de unificação cultural impensada

que, certamente, configuraram-se em políticas de exclusão e fracasso escolar. Segundo Sacristan (2000):

Partindo do fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo – ou de qualquer cultura normatizadora – não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extra-escolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com esta cultura comum e com o que fique fora dela. Numa sociedade heterogênea e com desiguais oportunidades de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório tem que ser enfocado inexoravelmente desde uma perspectiva social (p.111).

Então, a mais nobre função da escola, ou seja, a sua participação determinante na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, deu lugar à triste hierarquização social que conseguiu “adentrar” os muros escolares, reproduzindo em seu interior a realidade das diferenças de acesso já tão conhecidas dos brasileiros.

A organização e estrutura dos sistemas educacionais necessitam de mudanças que preparem a escola e sua gestão para uma prática menos tradicional e mais afinada com as reais necessidades de seus alunos. De acordo com Sander (1995):

A importância central da educação na reconstrução das nações no contexto de um mundo livre e equitativo impõe a necessidade de formular novas perspectivas conceituais e praxiológicas no campo de gestão da educação, à luz dos conhecimentos historicamente acumulados e as opções políticas do nosso tempo. O certo é que no campo da administração da educação, os modelos tradicionais e as antigas hipóteses enraizadas nas teorias tecnoburocráticas e funcionalistas de organização e gestão não oferecem as soluções requeridas num mundo em vertiginoso processo de mudança para novos padrões de desenvolvimento e novas formas de organização social e educacional. A nova realidade nos coloca diante de um desafio conceitual e praxiológico de enormes proporções. Para enfrentá-lo é necessário concentrar esforços visando a criação de formas de organização e gestão de educação que favoreçam a inserção da escola e da universidade no contexto global da sociedade moderna em transformação. Nesse marco conceitual e praxiológico destaca-se a participação cidadã como estratégia democrática de gestão, visando a construção de uma sociedade livre e equitativa comprometida com a promoção da qualidade de vida humana coletiva (p. 128).

Durante muito tempo foram comuns os exemplos de escolas que não incentivavam a participação de seus diversos segmentos no centro de suas decisões. Porém, uma nova realidade social demanda maior empenho na construção de uma escola mais democrática, pensada e até mesmo perseguida por seus professores, gestores e alunos.

Uma escola que leve em conta as expectativas de sua comunidade com relação ao seu papel formador, capaz de atuar e transformar a realidade de todos aqueles que por ela

passaram e que, para tanto, pensou e implementou mudanças em muitas de suas esferas. Segundo Sacristan (1998):

Tudo depende do papel que está reservado aos actores curriculares, sabendo-se que as alterações nas políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos actores com capacidade para intervir directa ou indirectamente nos campos de poder em que estão inseridos. Conseqüentemente, as políticas e as práticas da educação não podem ser pensadas nem governadas à margem dos agentes (p.112).

A participação dos diversos segmentos de atores do cotidiano escolar no rascunho das mudanças visa a dar os primeiros passos em direção a uma legislação que contemple esforços para a construção de uma nova instituição escolar, bem como ao exercício de uma profissão que tem como matéria-prima o ser humano, e, portanto, requer muita cautela por parte daqueles que a praticam.

Isso exige investigar a anatomia das práticas pedagógicas e das demais relações sociais que acontecem no dia-a-dia da escola, de modo a compreender seus problemas, considerar suas virtudes e avaliar suas potencialidades. Ao mesmo tempo é preciso conhecer a opinião dos atores (professores, alunos, pais, direção, demais funcionários), seus interesses e expectativas, sua visão da educação e dos problemas a ela correlatos, bem como os determinantes de suas posturas e sua disposição para aderir a novas propostas (PARO, 2000, p.10).

Não há mais lugar para posturas que conduzam ao isolamento que só distancia os professores, impossibilitando o diálogo entre os pares e a compreensão e análise da escola como responsabilidade de todos:

Na maior parte das vezes, a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor. Sua responsabilidade começa e termina na sala de aula. A mudança dessa situação pode ocorrer pela adoção de práticas participativas em que os professores aprendam nas situações de trabalho, compartilhem com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o projeto pedagógico-curricular, sobre o currículo, sobre as relações sociais internas, sobre as práticas de avaliação. Esse modo de funcionamento da organização e da gestão considera a escola como uma comunidade de aprendizagem, ou seja, uma comunidade democrática, aberta, de aprendizagem, de ação e de reflexão (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.308).

Para que a escola desfrute de um dia-a-dia mais democrático, sem dúvida é preciso que todos os seus atores estejam afinados e a favor desta mudança. Todos precisam estar dispostos a rever suas práticas e o primeiro passo neste sentido seria romper a barreira do isolamento a

que todos nós, educadores, fomos sentenciados a partir da adoção de normas e currículos que configuraram este isolamento profissional.

Vê-se que os professores precisam fazer sua parte, de modo que contribuam para o funcionamento da escola. Cabe-lhes entender que trabalham em parceria com seus colegas, que participam de um sistema de organização e de gestão, que há necessidade de definir práticas comuns com relação aos alunos, à conduta docente na sala de aula, às formas de relacionamento com alunos, funcionários e pais. O exercício profissional do professor compreende, ao menos, três atribuições: a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e a produção de conhecimento pedagógico (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.310).

O compromisso para com a construção de uma escola mais democrática, velho anseio de muitos dos maiores expoentes da história de nossa educação¹, deveria estar acima de interesses políticos e precisaria contar com grande apoio da comunidade escolar, entendida aqui como os diversos atores que a compõem, para que pudesse resultar em algo muito mais concreto em termos de uma gestão democrática.

A partir daí, surge a oportunidade de maior articulação destes atores, no processo coletivo de elaboração de um Projeto Político-Pedagógico real, de acordo com o estabelecido nos artigos 12, 13, 14 e 15 da LDB 9.394/96, artigos que prevêm, fundamentalmente, a maior autonomia da escola e de seus atores na definição dos rumos de seu cotidiano e gerenciamento de seus recursos conforme transcrito abaixo:

Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar aos pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

¹ Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Paulo Freire, entre muitos outros.

- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Artigo 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p.09).

A política educacional brasileira, tradicionalmente, elabora, redige e promulga a legislação pertinente, porém, as dificuldades estão no cumprimento do que seja estabelecido. No caso da LDB 9.394/96, a situação não foi diferente e, embora esta lei traga o princípio da gestão democrática e estabeleça a maior participação e integração das famílias no cotidiano escolar, na maioria das vezes, isto não vem acontecendo da maneira que os gestores gostariam que fosse.

Para a elaboração deste trabalho, foram ouvidos gestores de escolas públicas estaduais do interior de São Paulo, região de Ribeirão Preto, através de entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos mesmos, com o objetivo de investigar e/ou detectar a relação entre o previsto e o real, no que diz respeito à implementação da LDB 9.394/96, com enfatizando a gestão democrática.

Não se pode negar a importância da escola enquanto espaço capaz de propiciar o surgimento de novos momentos de articulação e diálogo, bem como de novas lideranças e possibilidades de participação coletiva, capazes de “inaugurar” um novo período na gestão educacional. De acordo com Libâneo:

Os estudos atuais sobre o sistema escolar e sobre as políticas educacionais têm-se centrado na escola como unidade básica e como espaço de realização das metas do sistema escolar. A idéia de ter as escolas como referência para a formulação e gestão das políticas educacionais não é nova, mas adquire importância crescente no planejamento das reformas educacionais exigidas pelas recentes transformações do mundo contemporâneo. Por essa razão, as propostas curriculares, as leis e as resoluções referem-se atualmente a práticas organizacionais como autonomia, descentralização, projeto pedagógico-curricular, gestão centrada na escola e avaliação institucional (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.295).

Ainda segundo Libâneo (2003), podemos identificar na escola, diferentes maneiras de manifestação da gestão educacional, o que pode incentivar a participação popular para uma parceria com o Estado no processo de tomada de decisões desta instituição, sem desobrigá-lo de suas tantas responsabilidades:

Há, pelo menos, duas maneiras de ver a gestão educacional centrada na escola. Na perspectiva neoliberal, pôr a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Já na perspectiva sociocrítica, a decisão significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação), em razão do interesse público dos serviços educacionais prestados, sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.295).

Sendo assim, o intercâmbio que se estabelece entre os diversos atores sociais do cotidiano escolar é o ponto de partida para a criação de um novo espaço democrático, onde todos podem aprender e, certamente, aprenderão.

As escolas são, pois, ambientes formativos, o que significa que as práticas de organização e de gestão educam, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar e agir das pessoas. Por outro lado, também a organização escolar aprende com as pessoas, uma vez que sua estrutura e seus processos de gestão podem ser construídos pelos próprios membros que a compõem. Ou seja, as pessoas mudam com as práticas organizativas, as organizações mudam com as pessoas (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.296).

A experiência coletiva de criação, articulação, implementação e manutenção da gestão escolar democrática, é o principal desafio de todos aqueles que hoje atuam na escola pública, uma vez que esta instituição já tem sido bastante punida no decorrer da história da educação brasileira. Esta questão será enfaticamente abordada neste trabalho.

Ao começarmos os estudos para a elaboração da presente pesquisa nossa intenção primeira ficou bastante definida e clara quanto ao problema que seria objeto de estudo, tratando-se de uma investigação que procurasse responder a seguinte questão: Qual concepção de gestão democrática é apontada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº. 9.394/96 e como essa foi absorvida pelos gestores e gestoras?

Tendo como justificativa o texto dos artigos 12, 13, 14 e 15 da LDB nº. 9394/96, (citados nas páginas 17 e 18), que estabelecem a gestão democrática e, conseqüentemente, uma instituição escolar mais aberta à participação ativa de todos os seus atores e segmentos no processo de tomada de decisões de seu cotidiano, no presente trabalho analisamos esta

questão através do estudo da legislação, bem como de textos pertinentes ao tema, além da análise de entrevistas com gestores e gestoras da rede pública estadual de ensino da região de Ribeirão Preto/São Paulo.

O conteúdo das entrevistas com os gestores foi essencial para que se estabelecesse a relação entre o escrito e o que realmente ocorre em nossas escolas, facilitando o diagnóstico da real situação desta instituição, face às demandas da gestão democrática. Sendo assim, a pesquisa explicativa mostrou-se importante coadjuvante para o desenvolvimento deste trabalho, pois de acordo com Gonsalves:

A pesquisa explicativa pretende identificar os fatores que contribuem para a ocorrência e o desenvolvimento de um determinado fenômeno. Buscam-se aqui as fontes, as razões das coisas (2003, p.66).

A escolha das entrevistas deu-se pela oportunidade de trazer ao leitor, tão habituado a conhecer a escola pública através de impressões e relatos dos professores e alunos, a visão, a vivência, as práticas e os conceitos dos gestores escolares. A proximidade do entrevistador com os entrevistados, explicada pela profissão comum, favoreceu o agendamento e a realização das entrevistas.

Em razão da facilidade do diálogo com os gestores, já que o tema (a gestão democrática) é de grande interesse da maioria dos envolvidos no cotidiano escolar, explica-se a opção pelas entrevistas. De acordo com Andrade:

[...] pode ter por objetivos: averiguar fatos ou fenômenos; identificar opiniões sobre fatos ou fenômenos; determinar, pelas respostas individuais, a conduta previsível em dadas circunstâncias; descobrir os fatores que influenciam ou que determinam opiniões, sentimentos, condutas; comparar a conduta de uma pessoa no presente e no passado, para deduzir comportamentos futuros etc. Alguns requisitos são indispensáveis para que o entrevistador conduza de modo satisfatório a entrevista:

- a. facilidade de comunicação e adaptação ao nível de linguagem do entrevistado;
- b. boa educação e preparo cultural para indagar, mesmo a respeito de assuntos que ainda não conheça profundamente;
- c. apresentação pessoal agradável e simpatia, a fim de inspirar confiança no entrevistado;
- d. espírito de observação agudo, para tirar o máximo proveito do que for observado durante a entrevista;
- e. imparcialidade: não influenciar os entrevistados com gestos, palavras ou opiniões pessoais;
- f. honestidade e precisão no desenvolvimento do trabalho (1999, p. 33).

Os dados obtidos foram analisados com a utilização do *software* francês Alceste (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*), traduzido por *Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto*.

Em 1998, o programa informático ALCESTE foi introduzido no Brasil (Veloz, Nascimento-Schulze e Camargo, 1999). Ele apresenta um interesse particular, pois empregando uma análise de classificação hierárquica descendente, além de permitir uma análise lexicográfica do material textual, oferece contextos (classes lexicais) que são caracterizados pelo seu vocabulário e pelos segmentos de textos que compartilham este vocabulário (IMAGE, 1998 apud CAMARGO, 2005, p.511).

Foram realizadas nove entrevistas com gestores e gestoras da rede pública estadual da região de Ribeirão Preto. Deste total de participantes, cinco são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A idade dos entrevistados varia entre 38 e 55 anos, sendo que três estão na faixa etária de 50 a 55 anos, cinco de 44 a 49 anos e apenas um de 38 anos. Quanto à experiência na gestão escolar, o grupo dividiu-se da seguinte maneira: quatro com 4 a 5 anos, outros quatro com 11 a 15 anos e um com 21 anos de carreira na gestão escolar.

O universo dos entrevistados foi selecionado a partir das trajetórias profissionais dos mesmos, bem como a possibilidade de participação de cada um deles na realização deste trabalho. Assim, criou-se uma amostra por acessibilidade ou por conveniência, que segundo Gil:

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão. (GIL, 1999, p. 104).

Uma vez realizadas e transcritas, as entrevistas foram digitadas de acordo com as normas do Alceste para que pudessem ser analisadas por este *software* que, após fazer a leitura das informações, gerou um relatório que dividiu todo o material em duas classes ou contextos, apresentando também dados relativos à porcentagem e frequência com que apareceram as palavras mais significativas, bem como trechos de destaque em cada classe.

Na Classe 1, em razão do teor dos fragmentos de textos dela retirados, recebeu o título de gestão democrática: conceito e dificuldades para sua implementação, o Alceste destacou 365 segmentos de texto e, deste total, 214 ou, 59%, foram extraídos do universo feminino dos entrevistados e, 151, ou 41%, do universo masculino.

Assim, ficou nítida a predominância do sexo feminino nesta classe, onde os entrevistados expressam sua concepção de gestão democrática e apontam para as dificuldades

de sua implementação a partir de um projeto pedagógico mais democrático e com as decisões mais compartilhadas no cotidiano escolar.

TABELA 1 - CLASSE 1 – Gestão democrática: conceito e dificuldades para sua implementação

Total Classes 1 e 2	Total Classe 1	% Classe 1	Frequência	Radical	Palavras
64	62	96,88	43.52	gestor+	gestor, gestora, gestores.
69	61	88,41	28.81	projeto+	projeto(s)
73	63	86,30	26.55	momento+	momento(s)
57	50	87,72	22.25	difícil+	difícil, dificilmente
30	29	96,67	19.03	democrat+	democrática, democrático, democráticos
40	36	90	17.61	gest+	gestante, gestão
48	41	85,42	15.67	decis+	decisão, decisões
68	54	79,41	13.92	pedagog+	pedagogia (s), pedagógica (s)
31	28	90,32	13.72	equipe+	equipe
64	51	79,69	13.35	diretor+	diretor, diretora, diretores
22	21	95,45	12.92	dificuldade+	dificuldade (s)
16	16	100	11.72	administr+	administrar, administração, administrado, administrando
28	25	89,29	11,54	espaço+	espaço (s)
24	22	91,67	11.40	Responsabilidade+	responsabilidade(s)

Fonte: Dados coletados através das entrevistas com os gestores.

Na Classe 2, que em razão do teor dos fragmentos de textos dela retirados, recebeu o título de *Gestão democrática: velhos parceiros, novas perspectivas*; foram destacados 263 segmentos de texto e, deste total, 201 ou, 76,4% foram extraídos do universo feminino dos entrevistados, porcentagem que confirma nesta classe, uma predominância feminina ainda maior que na Classe 1, uma vez que o universo masculino dos entrevistados, contribuiu apenas com 23,6%, ou 62 segmentos de textos.

Ainda na Classe 2, o teor dos depoimentos está voltado, em sua grande maioria, para o relato do descontentamento dos gestores em relação à pequena participação das instituições auxiliares do cotidiano escolar, no caso, a Associação de Pais e Mestres, o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil, no processo de co-gestão da escola e, portanto, no envolvimento mais significativo na tomada de decisões junto aos gestores.

Tal descontentamento fica claro na fala dos entrevistados, pois a participação das instituições escolares, segundo os mesmos limita-se, na grande maioria das vezes, aos momentos estabelecidos pelo Calendário Escolar, ou seja, às reuniões previamente fixadas para a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, que somam quatro para cada uma ao longo do ano letivo.

TABELA 2 - CLASSE 2– Gestão democrática: velhos aliados, novas perspectivas

Total Classes 1 e 2	Total Classe 1	% Classe 2	Frequência	Radical	Palavras
144	122	84,72	142.54	pai+	pai (s)
49	47	95,92	64.39	filho+	filho(s)
117	79	67,52	39.58	aluno+	aluno (s)
42	35	83,33	32.17	reuni+	reuni, reunião, reuniões
61	46	75,41	31.67	sab+	sabe, sabem, saber, sabia, sábio
43	33	76,74	23.39	conselho+	conselho(s)
58	40	68,97	19.61	quer+	quer, querem, querer, quero
16	15	93,75	18.33	convoc+	convoca, convocação, convocada (o), convoco
12	12	100	17.14	tutelar+	tutelar
11	11	100	15.68	fiz+	fiz, fizemos, fizer, fizeram, fizessem
36	26	72,22	14.68	diz+	dizer, dizia
16	14	87,50	14.20	aprend+	aprenda, aprendem, aprender, aprenderam, aprendessem, aprendeu
23	18	78,26	13.16	perceb+	percebe, percebem, percebeu, percebo
9	9	100	12.79	mãe+	mãe (s)

Fonte: Dados coletados através das entrevistas com os gestores.

As falas dos gestores destacadas pelo Alceste aparecem denominadas como (e.c.u.), estão divididas em classe e enumeradas dentro de cada uma, sendo que todos os dados foram divididos em apenas duas delas. A divisão é feita ainda por gênero, onde gen_1 identifica os entrevistados do sexo masculino e gen_2 os entrevistados do sexo feminino.

Cada um dos gestores (sujeitos entrevistados) aparece ora denominado por G seguido dos algarismos 1 a 9, quando suas falas foram transcritas a partir de suas entrevistas, ora como *suj_00 e mais um algarismo de 1 a 9 quando citados a partir da denominação advinda do *software* Alceste, apresentando nos trechos destacados as fragmentações originais deste programa.

Certamente, a contribuição dos gestores foi de valor inestimável para esta pesquisa, uma vez que eles estão, diariamente, “implementando” a LDB 9.394/96, ou seja, tentando fazer com que ela aconteça, na medida do possível, de forma verdadeira e que seu caráter flexível, que trouxe tantas perspectivas de mudanças - entre as quais a gestão democrática -, esteja presente no cotidiano escolar.

O primeiro contato com os entrevistados foi feito pessoalmente na forma de convite para que eles viessem a fazer parte da pesquisa. A partir daí, as entrevistas foram agendadas e realizadas, uma a uma, na própria escola onde cada um deles trabalha. As perguntas versavam, principalmente, sobre a construção de uma gestão mais democrática do cotidiano escolar, sua concretização, principais entraves, participação da família, dos alunos, professores e das instituições auxiliares (Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e Grêmios Estudantil) neste processo.

Também foi abordada a questão da formação profissional e as implicações desta, para o cotidiano escolar atual tão diverso e objeto de tantas transformações. O artigo 12 da LDB 9.394/96 que traz elencadas as incumbências dos estabelecimentos de ensino foi transcrito para a entrevista a fim de subsidiar uma reflexão sobre quais delas apresentam maiores dificuldades e/ou mobilizam maiores esforços para sua realização.

As perguntas foram elaboradas de forma semi-estruturada, com a intenção de permitir que os entrevistados discorressem sobre os temas propostos de maneira mais livre e pudessem deixar registradas suas experiências cotidianas através de exemplos reais, o que veio a se confirmar após a realização das mesmas. A seguir, a transcrição, na íntegra, das entrevistas aplicadas aos gestores.

Entrevista – Concepções de gestão democrática a partir da LDB 9.394/96: a visão de gestores escolares

- 1) Em suas palavras, o que seria gestão democrática?
- 2) Como você analisa a sua participação na elaboração e implementação do Projeto Pedagógico de sua escola?
- 3) Os momentos previstos para a sua participação na definição do Projeto Pedagógico da escola têm se mostrado suficientes?
- 4) Estes momentos ocorrem somente conforme especificado no Calendário escolar (Planejamento e Replanejamento) ou vêm acontecendo também quando são sugeridos pelo grupo?
- 5) A partir da elaboração do Projeto Pedagógico, você se dedica a fazer com que o mesmo seja cumprido?
- 6) Seu plano de trabalho prevê momentos junto aos diversos segmentos da escola para esta verificação?
- 7) A participação das instituições auxiliares (APM, Conselho de Escola) na co-gestão dos recursos materiais e financeiros de sua escola, ocorre espontaneamente ou somente quando convocada?
- 8) Como você enquanto gestor recebe esta participação de pais, alunos, professores, enfim, da comunidade na gestão financeira da unidade escolar?
- 9) Você se julga pronto para lidar com este novo momento da gestão escolar, estabelecido pela LDB 9.394/96, mais especificamente, no artigo 12?

Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

10) Em sua opinião, você foi preparado para atuar em meio a tantas mudanças?

11) Quais são as principais ações implementadas por você para que uma maior participação familiar e comunitária se integrem ao cotidiano da instituição escolar?

12) O que você qualificaria como um nível de envolvimento satisfatório das famílias na tomada de decisões da sua unidade escolar?

13) Em quais esferas você acha que esta participação familiar deveria ser mais atuante? Na pedagógica, na financeira ou nas normas de funcionamento da escola?

14) Por quê?

15) Dentre as esferas previstas para a participação familiar: pedagógico, financeiro ou funcionamento da escola, (já discutidas na questão 12), quais você percebe que são de maior interesse por parte da família?

16) A que você atribui isto? Justifique sua resposta.

17) Até que ponto você se sente responsável pela qualidade de ensino da sua unidade escolar?

18) Dentre as atribuições estabelecidas para o gestor na LDB 9.394/96, entendidas aqui como uma atuação mais compartilhada, quais as que você considera mais relevantes?

19) Quais são aquelas que lhe causam maior desconforto? Ou seja, em algum momento, você não se sente à vontade para discussão franca dos problemas da escola junto aos outros segmentos da comunidade escolar?

20) A centralização do poder de decisão, reservado exclusivamente ao gestor na escola que existira até antes da LDB 9.394/96, representava uma sobrecarga de trabalho, ou apenas uma consequência natural do cargo?

21) Você entende a divisão das responsabilidades e as decisões compartilhadas como facilitadoras do seu trabalho de gestor?

22) O que você qualificaria como uma decisão de extrema importância, entendida aqui como algo que torna imprescindível a participação da comunidade escolar ?

23) Com qual dos segmentos (família, alunos, professores ou funcionários), você consegue mais facilmente compartilhar suas decisões?

24) Justifique sua resposta.

25) Com qual deles é mais difícil? Por quê?

26) Se tivesse que traduzir gestão democrática em uma só palavra, qual você utilizaria?

A visão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo sobre o tema da gestão democrática, também foi trazida, a partir da análise do material do *Circuito Gestão*, capacitação realizada para os gestores da rede pública estadual de São Paulo.

O texto está estruturado em três capítulos, conforme especificado a seguir. O capítulo I – *Gestão Democrática: Conceito e dificuldades para sua implementação*, apresenta de maneira mais detalhada o contexto sócio-educacional do Brasil na segunda metade da década de 1980, até a promulgação da LDB 9.394/96, passando pela Constituição de 1988 e os dispositivos legais que foram o suporte para a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Neste mesmo capítulo, há uma breve discussão sobre o autoritarismo que, durante décadas, insistiu em permear o cotidiano de nossa instituição escolar, com ênfase no período pós-republicano e as raízes da escola que nascera para ordenar e uniformizar seus

frequêntadores, incentivando o civismo e definindo a postura do diretor da escola como autoritário e severo.

No capítulo II - *Considerações sobre Escola, Currículo e Gestão Democrática*, discute-se os principais momentos da história da educação nacional no século XX e também as diferentes finalidades que a escola adquiriu no decorrer deste período, bem como a quem poderia estar destinada e quais seriam as suas intenções. Estão também descritos neste capítulo, o impacto da promulgação e os momentos determinantes para a implementação da LDB 9.394/96.

No capítulo III , *Gestão democrática – Velhos Aliados, Novas Perspectivas*, está a discussão sobre as práticas mais democráticas no cotidiano escolar desde as primeiras séries do Ensino Fundamental (como o grande alicerce para escolas mais ativas politicamente e, sobretudo, para garantir a participação dos alunos) e também uma discussão sobre os conceitos de autoridade e poder na escola e as dificuldades da implementação das reformas educacionais nos dias de hoje.

O capítulo III apresenta ainda uma breve contextualização histórica do momento que antecedeu a promulgação da LDB 9.394/96 no Brasil e nos países da América Latina e ainda trechos de depoimentos dos gestores que participaram da coleta de dados da pesquisa através de entrevistas, em que relataram os acontecimentos de suas escolas.

Nas *Considerações Finais*, os gestores entrevistados revelam a tradução de gestão democrática, podendo utilizar-se de uma só palavra, tendo respondido conforme o transcrito a seguir: diálogo (G1), trabalho (G2), colaboração (G3), participação (G4), divisão (G5), integração (G6), união (G7), participação (G8) e engodo (G9).

Assim, na grande maioria dos participantes, ficou bastante claro que a gestão democrática só existirá a partir do momento em que for assumida por todos os atores da escola, ou seja, trata-se de um trabalho, ou de uma construção coletiva.

O universo das entrevistas também apresenta ainda que em pequeno número, apenas um dos participantes, a descrença com relação à gestão democrática , traduzida neste caso específico como engodo, porém nos outros oito participantes pudemos verificar que, a partir de muito trabalho, ela poderá acontecer de forma verdadeira.

Não há nada que garanta a democracia, a não ser o nosso esforço para que ela exista, esforço que inclui o desenvolvimento de processos realmente educativos na escola.

Marcus Vinicius da Cunha

1 GESTÃO DEMOCRÁTICA : CONCEITO E DIFICULDADES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

A equipe da escola tem papel fundamental na implementação de toda e qualquer mudança que venha a ocorrer no universo escolar, com grande ênfase na atuação dos gestores e professores que gerenciam o espaço da sala de aula diariamente, considerando que muitos o fazem há anos. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2003):

A nova democracia tem sido, de fato, o período de maior liberdade e de maior respeito dos diversos setores sociais para com as instituições políticas democráticas brasileiras, se comparado com toda a história do país (p.196.).

A partir de 1985, acentua-se a efervescência dos debates em torno da educação brasileira, neste período chamado por Ghiraldelli Jr.(2003) como Nova Democracia. Era o princípio da redemocratização de nosso país que tinha, depois de vinte anos, um candidato civil eleito para a presidência da República, o mineiro Tancredo Neves. Embora ainda tivesse sido eleito pelo Colégio Eleitoral, de maneira indireta, este foi o primeiro passo rumo aos novos tempos da democracia brasileira.

Em meio a este panorama sócio-político de nossa história, na transição da ditadura para a democracia surge a necessidade da mobilização da sociedade em torno da elaboração de uma nova Constituição para o Brasil.

A Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 reafirmou o Estado como principal executor das políticas educacionais (característica marcante do Estado do Bem Estar Social) e, ao mesmo tempo, inaugurou um novo momento de descentralizações previstas para as diversas esferas de poder político, o que teoricamente, facilitaria o diálogo dos estados e municípios com as reivindicações dos movimentos populares.

A cidadania, agora com novo enfoque e vista sob nova perspectiva, é a grande aliada da manutenção da democracia e aparece diferente do aspecto que tivera durante longo período, sempre ligada ao civismo e ao cumprimento de deveres para com o país. A nova Constituição movimentou o debate em torno das questões educacionais, como afirma Ghiraldelli Jr. (2003):

O Brasil ganhou uma nova Constituição em 1988 – certamente uma das mais avançadas quanto a direitos sociais, se comparada com as anteriores. Durante o processo de elaboração da nova Constituição, em todos os setores, houve debates, pressões, movimentos populares, movimento de bastidores das elites e grupos corporativos etc. para verem seus interesses defendidos na Carta Magna. A educação não fugiu a esta regra (p.205).

A nova Constituição e as mudanças educacionais por ela trazidas foram conseqüências de um momento político anterior que propiciou a possibilidade de exposição e da publicação das diferentes formas de pensar sobre o tema educacional de vários autores e até mesmo políticos de destaque no cenário nacional.

O texto da nova Constituição dedica um lugar especial para a educação, e segundo Ghiraldelli Jr.(2003),

Na Carta de 1988, a educação não foi contemplada apenas no tópico específico destinado a ela, mas também recebeu atenção em outras partes do referido documento. Assim, no título sobre direitos e garantias fundamentais, a educação apareceu como um direito social, junto da saúde, do trabalho do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (Artigo 6º) (p.205).

A partir daí, foram muitos os encontros, textos redigidos e pressões de diferentes segmentos em torno da redação de uma nova LDB que, finalmente, em 1996, teve seu texto finalizado. Como já era de se esperar, o texto final não agradou a todos os segmentos políticos e educacionais que participaram direta ou indiretamente de sua elaboração.

A nova legislação trouxe consigo conceitos de gestão democrática e maior participação da comunidade escolar na elaboração da proposta pedagógica das escolas, como pudemos verificar nos artigos 12,13, 14 e 15 da lei (citados nas páginas 17 e 18), onde percebe-se claramente a intenção de uma maior autonomia para as unidades escolares elaborarem sua proposta pedagógica, bem como o convite à participação dos professores na elaboração desta e de seus planos de ensino.

Além disso, fica também registrada a intenção do compromisso e envolvimento de todos os atores do cotidiano escolar, para que a gestão democrática se concretize, e assim as escolas possam adquirir identidade e maior autonomia pedagógica, financeira e administrativa. O próximo passo seria a implementação desta nova Lei de Diretrizes e Bases.

O texto de Saviani (1998) discute a importância da necessidade de regulamentação dos dispositivos legais, de forma que fosse assegurada a implementação da LDB 9.394/96, aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Segundo o autor:

Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional como a lei maior da educação no país, por isso mesmo denominada, quando se quer acentuar a sua importância, de “carta magna da educação”, ela se situa imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado esse caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar. E é precisamente nesse contexto que vai se processando, através de iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar (SAVIANI, 1998, p.02).

No caso da LDB 9.394/96, o autor evidencia que alguns desses dispositivos foram anteriores à aprovação da própria lei em questão, como a Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995² e da Emenda Constitucional nº. 14³, aprovada em setembro de 1996 e regulamentada pela Lei 9.424/96⁴ promulgada em 24 de dezembro de 1996 e ainda a Lei 9.192/95⁵ e o Decreto 2.026⁶ de 10 de outubro de 1996.

A nova legislação trouxe muitas e importantes mudanças em seu texto, sendo assim, a sua implementação é estabelecida dentro de um Plano Nacional de Educação, com período de realização previsto para dez anos. De acordo com Saviani (1998):

[...] a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias o Plano Nacional de Educação torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional e para aferir o que o governo está considerando como, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político. (p.03).

Hoje espera-se que, diante da realidade das escolas públicas, a comunidade escolar representada pelos gestores, professores, alunos e pais, mobilize-se para a efetivação de uma maior participação nas diretrizes e rumos que serão seguidos por aquela escola onde atuam. O

² Lei que altera os dispositivos da Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. (Conforme visto na página 17).

³ Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

⁴ Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

⁵ Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários.

⁶ Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

diagnóstico da real situação das instituições escolares precisa vir seguido de um plano de metas que busque sanar as dificuldades e possíveis entraves do sucesso escolar.

Neste sentido, a preocupação principal do Plano Nacional de Educação era certamente, uma atuação precisa que objetivasse ir além das promessas que marcaram a atuação de nossa classe política, partindo para o enfrentamento das principais carências educacionais do Brasil, inclusive, com prazo de dez anos estipulado para a realização desta difícil tarefa.

A partir da LDB 9.394/96, espera-se que uma escola possa pensar e discutir seu projeto pedagógico de forma integrada e coerente, desde a definição de seus objetivos até a sua avaliação, um marco que diferencia o trabalho escolar dos momentos anteriores de nossa história, quando a participação na execução do planejamento escolar, restringia-se ao mero “fazer”, obedecendo às resoluções e determinações impostas pela política educacional de então:

A realização bem-sucedida do trabalho escolar – sintetizado no trabalho docente, para assegurar o processo de ensino e aprendizagem – depende de integração e articulação bem-sucedida entre os meios e os objetivos. Por exemplo, a elaboração do projeto pedagógico supõe práticas de gestão participativa, ações de formação continuada, formas de avaliação da escola e do desenvolvimento do projeto (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.306).

A maior participação de todos os envolvidos na escola poderia estabelecer a parceria tão almejada por aqueles que ainda sonham com um novo momento para esta instituição e, assim, já estaríamos transgredindo e rompendo com décadas de regras, autoritarismo e obediência.

O sentido comunitário precisa ser revisto por aqueles que esperam a participação ativa da escola na transformação da vida das pessoas que por ela venham a passar. A educação não se faz somente dentro dos muros escolares. O convite à união e à convivência com a realidade do local onde está inserida é fundamental para que a escola adquira significado concreto e verdadeiro para seus frequentadores.

Deve-se pensar a escola como coadjuvante na intervenção junto a problemas tão comuns a todos os nossos jovens como a gravidez na adolescência, a violência, o uso e o tráfico de drogas, as novas demandas de qualificações para o mercado de trabalho, problemas que perpetuam as injustiças e as desigualdades tão marcantes e presentes em nossa sociedade.

Assim, através da transgressão às regras educacionais (quase sempre pensadas para uma atuação mais interna e desconectada), acreditamos que estaríamos colaborando para que

a tão difundida cidadania, hoje um conceito tão complexo, bem como a emancipação de grande camada de nossos educandos ocorresse de forma consciente e participativa:

Na concepção tradicional de educação, há um modelo de cidadão *culto, civilizado e erudito* a ser educado nos padrões tidos como democráticos de convivência social e aptidão para o mercado. Na vertente crítica, o caminho está na possibilidade de uma educação baseada na *tomada de consciência* da injustiça do sistema capitalista, desmistificando suas ideologias e promovendo a mudança social (ANDRADE, 2005, p.128).

Cria-se então um momento de conflito entre professores, gestores e comunidade escolar sempre que uma mudança deve ser implementada de maneira vertical, pois todos se sentem prejudicados, e até mesmo excluídos, da melhor parte da mudança: o convite à participação na elaboração da mesma.

A consequência mais grave de todo este processo é, sem dúvida, a distância que nossa escola ficou em relação aos nossos educandos. O prejuízo desta relação fechada e sem diálogo foi imenso. Os atores de um mesmo processo educacional encontram-se como se estivessem polarizados, divididos.

Os papéis desempenhados pelos professores, gestores, pais e alunos foram, até então, simples obediência às regras impostas pela hierarquia que sempre permeou a estrutura de organização da educação brasileira. Fica sempre a sensação de que todos eles estão ali para o simples cumprimento de uma tarefa pré-determinada, já que irão apenas colocá-la em prática como afirma um dos gestores entrevistados:

Eu acho que pro Projeto Político, ele ser realmente democrático, pra que a gente tenha...é...pra que a gente possa construir esta gestão democrática, eu acho que nós, gestores, não deveríamos estar tão amarrados à própria Secretaria da Educação. (*suj_002*gen_1*K_2/ecu: 64 Class: 1)

Eu acho que ter um norte é uma coisa, mas estar atrelado a esta política é outra. Tanto que a nossa gestão democrática hoje, ela é atrelada à política financeira do Brasil, do estado de São Paulo. (*suj_002*gen_1*K_2/ecu: 65 Class: 1)

A escola significa, no universo da estrutura e hierarquia política, um pequeno segmento que sobrevive atrelado a tantas outras instâncias e poderes e, sendo assim, precisa antes de mais nada ter consciência de suas possibilidades para que suas expectativas não fiquem apenas no campo das idéias.

É importante que as escolas e os professores tenham autonomia em suas decisões, mas essa sempre será relativa. Por exemplo, as Secretarias de educação têm o dever e a responsabilidade de fazer as escolas funcionarem e, para isso, precisam que os professores tomem conhecimento de certas normas e diretrizes, se convençam de sua legitimidade e passem a agir de acordo com as expectativas de seus dirigentes. A direção da escola, por sua vez, deve reunir o corpo docente para comunicar novas normas legais, diretrizes pedagógicas e mudanças de rotinas de trabalho. Ou seja, o vínculo das escolas com o sistema de ensino (Ministério da Educação, secretarias de Educação, Conselhos de Educação, etc.) decorre de necessária unidade política e administrativa de gestão de um sistema (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.298).

Perseguir a prática da democracia na escola torna-se tarefa muito difícil; a história da educação e as experiências anteriores mostram isso. Porém, como podemos desistir de conquistar um espaço realmente aberto, participativo, irrestrito, onde cada uma e todas as vozes possam ser ouvidas? Seria, no mínimo, injusto para com todos aqueles que dedicaram seus trabalhos e esforços para a construção de um cotidiano escolar efetivamente democrático, como aquele idealizado por Anísio Teixeira (1930):

A escola deve ser agente da contínua transformação e reconstrução social, colaboradora da constante reflexão e revisão social frente à dinâmica e mobilidade de uma sociedade democrática: “o conceito social de educação significa que, cuide a escola de interesses vocacionais ou interesses especiais de qualquer sorte, ela não será educativa se não utilizar esses interesses como meios para a participação em todos os interesses da sociedade... Cultura ou utilitarismo serão ideais educativos quando constituírem processo para uma plena e generosa participação na vida social” (p.88-89 apud GALLO, 2001, p.3.).

A democracia é sadia, precisa permear a escola, fazer parte deste universo tão vivo e humano convidando freqüentemente seus gestores e professores e, mais do que isso, tornando possível para esses profissionais, um novo caminho em busca da qualidade e do sucesso através de seus esforços, para que ali sejam formados cidadãos acostumados com a prática democrática e, conscientes de suas opções, valores e possíveis contribuições para uma sociedade mais justa, humana e menos desigual. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi:

A organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição. Para tanto, esta precisa introduzir formas de participação real de seus membros nas decisões, como reuniões, elaboração do projeto pedagógico-curricular, atribuição de responsabilidades, definição de modos de agir coletivos e de formas de avaliação, acompanhamento do projeto e das atividades da escola e da sala de aula (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.309).

A gestão democrática, embora recente no que diz respeito ao seu estabelecimento em forma de lei, consegue firmar-se na opinião dos gestores como uma necessidade para que os problemas da escola pública atual sejam resolvidos de uma maneira mais compartilhada, como podemos observar pela fala de nossos entrevistados:

Uma gestão democrática é uma gestão em que todos os elementos envolvidos na educação participassem, com um grau de... um grau de interferência e participação de acordo com sua visão, o seu entendimento e a sua capacidade dentro de uma escola. (*suj_008*gen_1*K_2/ecu: 483 Class: 1)

Bom, para mim, é, a gestão democrática é, eu como gestor e toda a equipe da escola, a gente atuar junto. A equipe, quando eu digo equipe, são todos os segmentos, né? Desde professor, pais, funcionários, alunos. (*suj_004*gen_2/ecu: 261 Class: 1)

Atuar junto, decidir assim as questões mais importantes da escola. Eu acho que o Projeto Pedagógico é considerado a espinha dorsal da escola, mas ao mesmo tempo, ele tem nos dado bastante preocupação. (*suj_004*gen_2/ecu: 262 Class: 1)

É você criar na escola um espaço onde todas as vozes, todos os atores da comunidade interna ou da comunidade externa, tenham direito de voz, voto e de ação. (*suj_009*gen_1*K_1/ecu: 570 Class: 1)

Gestão democrática é você dividir as suas tarefas, as suas atividades, o seu trabalho com as pessoas que trabalham com você. Todos participando, com voz e voto. Eu analiso a minha participação na elaboração e implementação do Projeto Pedagógico da escola, de uma forma democrática. (*suj_007*gen_1*K_1/ecu: 462 Class: 1)

Em relação às definições dos gestores entrevistados têm em comum o anseio pela divisão das responsabilidades do cotidiano escolar que hoje, comprovadamente, são muitas, passando pelas esferas pedagógica, administrativa e financeira da escola, sem deixarmos de citar o atendimento às constantes e diversas solicitações de pais e alunos. Os gestores esperam que o envolvimento dos pais ocorra de maneira mais espontânea, sem a formalidade das convocações que especificam data e horário para as reuniões da Associação de Pais e Mestres ou do Conselho de Escola.

Embora consigam na quase totalidade das vezes realizar tudo que lhes é solicitado, os gestores atualmente gostariam de trabalhar em maior sintonia com a normatização vigente, ou seja, os artigos 13 e 14 da LDB 9.394/96 participando na transformação da escola em uma instituição mais aberta à participação de sua comunidade e na construção de um projeto pedagógico de cunho efetivamente coletivo, conforme o expresso nas falas acima.

A escola torna-se assim um espaço que deve privilegiar a democracia, meta tão sonhada por Paulo Freire que, enquanto Secretário Municipal da Educação na cidade de São

Paulo entre 1989 e 1991, no governo de Luiza Erundina (PT), continuou a lutar por uma gestão político-pedagógica democrática. Segundo Freire (2000),

No governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar, no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente. (Freire, 2000, p. 74. apud GASPARELLO, 2002, p. 7).

Os professores, gestores, os alunos e suas famílias precisam sentir-se parte do processo das mudanças pretendidas pela escola, nascendo assim o exercício da gestão participativa e democrática, quando discussões e propostas realmente adquirirem significado para cada um deles. Somente assim estarão asseguradas sua participação e contribuição verdadeiras na implementação, bem como na continuidade dessas tão esperadas mudanças.

Para tanto, é preciso que cada um faça sua parte: de um lado, o Estado criando e garantindo espaços de discussão e participação dos professores e estes, por sua vez, precisam estar munidos de interesse e vontade política, elementos indispensáveis para uma atuação profissional crítica e inovadora:

Como responsáveis pela formação afetiva e ética dos alunos, os professores necessitam ter consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e de como elas afetam as decisões e as ações levadas a efeito na escola e nas salas de aula (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.297).

A história da educação brasileira passou por diferentes momentos e, através deles e nos diferentes contextos sociais, políticos e econômicos do Brasil, a instituição escolar teve alterado seu papel sempre de acordo com os interesses governamentais de cada um desses períodos, passando de mera reprodutora do ideal da camada dominante vigente para instrumento de higienização, ordem, controle e civilização da nação.

O período pós-Proclamação da República é, sem dúvida, marcante para a educação, pois esta era uma das bandeiras deste regime tido, na época, como ideal. Foram muitos os investimentos nesta área, pois os republicanos acreditavam que a população precisava aprender a viver o novo momento político nacional.

O regime republicano viveu no estado de São Paulo seu apogeu, e a educação paulista inaugurou um tempo de prédios escolares de arquitetura imponente, de professores preparados em capacitações e cursos específicos, de escolas equipadas com novo mobiliário, novo método de ensino, em que o simultâneo substituiu o individual e ainda novos recursos para

auxiliar no processo ensino-aprendizagem como livros, mapas e jogos pedagógicos. Segundo Souza:

Um amplo projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social. A exigência da alfabetização para a participação política (eleições diretas), tornava a difusão da instrução primária indispensável para a consolidação do regime republicano (1998, p.27).

É no período republicano, a partir de 1889, que surgem os grupos escolares, com forte caráter cívico e trazendo inovações como a racionalização do tempo através do uso do sinal, seu currículo enciclopédico e a rigidez das constantes avaliações. De acordo com Souza:

É assim que a escola primária adquire uma finalidade cívica, moral e instrumental. Para cumprir tão elevados desígnios era preciso fundar uma escola identificada com os avanços do século, uma escola renovada nos métodos, nos processos de ensino, nos programas, na organização didático-pedagógica; enfim, uma escola moderna em substituição à arcaica e precária escola de primeiras letras existente no Império (1998, p.29).

Assim, a educação popular servia aos moldes republicanos, também como forma de controle governamental, já que fora pensada para formar um determinado tipo de cidadão que atendesse aos seus interesses de manutenção da ordem social. Porém, nem tudo sairia como previsto e os grupos escolares atenderiam, em sua grande maioria, crianças oriundas da classe média, deixando de fora os negros recém-libertados e os filhos dos imigrantes e dos trabalhadores rurais.

O grupo escolar implantado como parte de um plano de metas para equalização das diferenças educacionais trouxe mudanças, como a relação idade-série, que contribuíram para a reprodução em seu interior das desigualdades sociais, favorecendo os alunos de melhor nível sócio-econômico e, ao mesmo tempo, firmando-se como uma instituição que desfrutava de grande prestígio junto às famílias mais tradicionais. Segundo Souza:

No plano pedagógico, o estabelecimento das divisões nas escolas possibilitou um rendimento melhor da instituição escolar, porém, em contrapartida, a escola tornou-se mais seletiva, porque o agrupamento dos alunos em classes mais homogêneas supunha o favorecimento dos melhores em detrimento dos mais “fracos”. Além disso, a classificação em cursos gerou o aperfeiçoamento dos exames e criou a noção de repetência, que viria a se constituir e um dos maiores problemas do ensino primário em todos os tempos (1998, p.35).

A educação pública estatal foi implantada num universo de exclusão e altos índices de repetência, além de forte caráter elitista, traço que se perpetuará ao longo das sete primeiras décadas do século XX, período em que se manteve fechada a todo e qualquer tipo de mudança em sua estrutura, assistindo inerte ao seu próprio descrédito junto a essas mesmas famílias que, a partir da década de 1980, passam a buscar as instituições privadas de ensino como solução para a educação de seus filhos.

Portanto, até aqui, foram grandes as dificuldades no exercício do convite de participação popular para as definições de um novo cotidiano escolar, já que tudo que viera anteriormente, fora pensado, decidido e imposto como algo a ser cumprido.

De acordo com Souza, (2004):

Isso ocorre sustentado por pelo menos dois condicionantes. Um deles consiste na permanência de uma cultura política centralizadora caracterizada pelo autoritarismo hierárquico que marcou a evolução histórica da educação brasileira que se manifesta na prática como modelo de orientação para a ação. Nesse sentido ignora-se que a construção de uma Gestão Democrática depende de uma educação política e cívica dos próprios educadores, cujo caminho está no exercício de práticas democráticas e não nos discursos coerentemente articulados com a pretensão de serem convincentes. O outro surge em consequência do primeiro e consiste no falseamento dos princípios da autonomia das escolas, da participação da comunidade intra e extra-escolar na gestão da escola e da descentralização. Esse falseamento se estabelece pela prática de um modelo autoritário que cerceia a liberdade das escolas no exercício de suas práticas desde os níveis mais elementares até os mais complexos da ação escolar (2004, p.16).

As diferentes instâncias administrativas apenas alternam entre si o poder de decisão, transferindo-o da esfera federal para a estadual ou municipal, fazendo com que a autonomia das unidades escolares continue limitada e, na grande maioria das vezes, dependente do órgão a que se encontra submetida. Assim, a escola continua a “ser governada” e não assume o papel de protagonista de suas decisões e ações. Segundo Sander (1995):

O resgate do papel central da escola e da sala de aula implica uma superação radical das políticas e práticas tradicionais de descentralização adotadas na América Latina, que geralmente se limitam a transferir a responsabilidade formal pela educação de uma esfera de poder (governo central) a outras esferas (governos estaduais e municipais ou distritais). Trata-se de uma espécie de descentralização delegada, que reflete um tipo de “democracia governada”, em que as escolas e seus integrantes têm reduzida participação real, em vez de uma “democracia governante”, baseada na participação cidadã. Na realidade, as mudanças de jurisdição das escolas não mudam, necessariamente, a orientação administrativa: em vez de um sistema centralizado no governo nacional, passamos a ter sistemas estaduais e municipais igualmente centralizados, com reduzida autonomia para as escolas e pouca significação para a comunidade local. Pareceria que, muitas vezes, as propostas de descentralização educacional na América Latina têm fracassado

em termos de resultados educacionais para as escolas e os alunos porque, geralmente, são propostas de pseudo-descentralização, de simples transferência de escolas de uma jurisdição centralizada para outra jurisdição igualmente centralizada. A verdadeira descentralização só ocorre quando o poder de decisão sobre o que é realmente relevante no campo pedagógico e administrativo se instala na escola. Só então teremos uma “democracia governante”, isto é, uma perspectiva de gestão de educação em que a escola é o eixo central do processo educacional e os estudantes e professores, seus sujeitos. É na unidade escolar em que se pratica a educação. É na unidade escolar em que se constrói e distribui o conhecimento. É a atuação da unidade escolar que define a qualidade do ensino e propicia o desenvolvimento humano sustentável e a qualidade de vida humana e coletiva (SANDER, 1995, p. 148).

Mesmo amparada por uma legislação que prevê a gestão democrática, nossa escola segue sua trajetória fortemente enraizada na centralização das decisões e na resistência ao convite da participação comunitária em seu interior, permanecendo distante daquele espaço tão sonhado de formação cidadã, democrática e igualitária prevista para nossos dias.

Sendo assim, para que uma escola possa experimentar uma administração mais democrática e coletiva, é essencial que os gestores estejam conscientes de seu papel na implementação de um dia-a-dia mais participativo, por parte de toda sua comunidade no que diz respeito às decisões cotidianas. De acordo com Hora (1994),

A possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico. Há, então, uma exigência ao administrador-educador de que ele compreenda a dimensão política de sua ação administrativa respaldada na ação participativa, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia a dominação das organizações modernas. É a recuperação urgente do papel do diretor-educador na liderança do processo educativo (p.49).

A construção de uma gestão democrática encontra como principal obstáculo uma cultura escolar de obediência às normas estabelecidas pelo poder público, no caso a Secretaria de Educação, cujas bases foram sedimentadas ao longo de muitas décadas.

A mudança de comportamento poderá ser feita gradativamente; entretanto, o projeto político-pedagógico da escola precisa trazer claramente as novas demandas e metas da instituição escolar para a concretização de uma nova cultura permeada pelas responsabilidades compartilhadas. Ainda de acordo com Hora (1994):

Na perspectiva de uma gestão democrática, idéias e comportamentos novos surgem, nos quais precisa-se acreditar e adotar:

1. O diretor é aquele que está na liderança, a serviço da comunidade escolar para o alcance de suas finalidades.
2. Os especialistas (supervisor, orientador, diretor) são possuidores de um conhecimento específico em uma área, assim como cada professor o é; o trabalho coletivo dessas especialidades na escola é que provocará mudanças.
3. A expectativa que alunos, pais, comunidade têm em relação à escola é uma dimensão que não pode ser ignorada e sim conhecida para ser atendida.
4. Os indivíduos precisam assumir as responsabilidades de suas atividades, sem que alguém lhes diga sempre o que fazer. Não pode, pois, existir a dicotomia – uns pensam, outros executam –, mas todos precisam ter e desenvolver o compromisso político próprio do ato educativo.
5. O individualismo, a desconfiança, a acomodação e o egoísmo devem ceder lugar ao sentido coletivo da crítica e autocrítica, do direito e do dever, da responsabilidade social frente ao ato educativo.
6. O comando, por ser sensível às necessidades e aos interesses dos diversos grupos, agiliza o confronto dos mesmos, resultando em ações criadoras.
7. A gestão da escola passa a ser, então, o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente (p.52).

Na mesma direção do exposto por Hora (1994), a transcrição de um trecho da entrevista do gestor a seguir, traduz seu desejo de um envolvimento maior das famílias, inclusive na definição da grade curricular, ou dos conteúdos a serem abordados na trajetória escolar de seus filhos:

Eu gostaria de uma maior participação na qualidade do ensino ou pelo menos que os pais pudessem chegar na escola e falar: “eu quero que meu filho aprenda isso” ou : “ eu quero dar condições para que meu filho saia da escola com estas competências” porque aí acaba a síndrome do pequeno poder do professor, nós temos que trabalhar isso, a escola é pública, nós temos que atender uma demanda comunitária...então é esta comunidade defendendo o tipo de escola que ela quer para o bairro dela. Eu acho que a hora que a gente tiver isso..., tá difícil de acontecer, a gente não consegue muito que o pai interfira nos conteúdos, na qualidade, mas acho que este é o caminho. A hora que a comunidade desta escola, aqui deste bairro disser: “olha eu quero que meu filho tenha aula disso, disso, disso ou que ele sai desta escola sabendo isso, isso, isso”, tá, eu acho que a gente começa...os pais vão perceber que eles têm um uma...poderão ter uma participação muito maior, o nível de envolvimento será muito maior e automaticamente a qualidade do ensino tende a melhorar (G2).

Os gestores escolares, em sua grande maioria, quando perguntados se a participação das instituições auxiliares, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e Grêmios Estudantil, ocorre de maneira espontânea ou somente quando estabelecida nas reuniões previstas pelo calendário escolar, deixaram claro conforme o transcrito abaixo, que esta ainda continua restrita às convocações feitas pela direção da escola e, assim mesmo, a frequência dos pais e alunos é reduzida:

Normalmente, só quando convocadas. Assim, existem as exceções, aqueles professores que fazem parte da APM, que têm uma participação maior na escola, mas normalmente, eles dão sugestões, ajudam a gente a tomar decisões. Mas, normalmente, a APM, o Conselho, só participa quando chamados, quando convocados. Assim mesmo, é difícil conseguir a participação deles. Eu gostaria que eles participassem mais. Eu acho que a gente acaba tomando decisões que deveriam ser tomadas com, com a participação de todos. Mas, como o tempo é muito curto, a gente acaba tomando as decisões com um grupo pequeno, com pessoas da escola, do Conselho, da APM, mas com um grupo mais restrito. Só que eu gostaria que a participação fosse maior, pra que fosse uma coisa mais transparente, mais democrática. Mas, é difícil. Mesmo querendo, a gente não consegue essa participação (G1).

Somente quando convocada e mesmo assim é “Ah hoje eu preciso viajar pra Ribeirão, não posso ir”. Então assim, eu nunca consegui fazer uma reunião com a APM inteira, com o conselho de escola inteiro, com o grêmio é mais difícil ainda, porque aí é aquele aluno que estuda de manhã e não pode vim à noite, o que estuda a noite trabalha durante o dia, então nossa grande dificuldade tem sido essa, e mesmo com os professores, a maior dificuldade é que você não tem professor que se dedica só à escola pública, você tem o professor que tem acumulo com a prefeitura, tem professor que trabalha com a rede municipal, com a rede particular, etc., etc. Então qual é a nossa dificuldade? Os momentos existem, a legislação abre esse espaço, mas na pratica você não consegue fazer com que esses momentos sejam é... plenos. Você tem um conselho de escola com 70%, você tem uma APM com 60 %, um grêmio com 60, 70%, então a gente não consegue com que efetivamente essas reuniões aconteçam (G9).

A participação ativa dos pais no dia-a-dia da escola tem sido uma meta da maioria dos gestores, que não medem esforços para que ela se concretize. São diversas as tentativas dos gestores em prol dessa finalidade, como demonstram as respostas dadas à questão relacionada a esse aspecto:

Logo que eu vim pra cá, nós começamos a fazer reuniões gerais no pátio, com a participação dos pais. Como a participação era muito pequena, nós começamos usar um recurso que era sortear uma cesta básica no dia desta reunião. E, infelizmente, foi assim que a gente conseguiu trazer a comunidade a participar mais, né? (G1).

Olha, eu já fiz tantas ações que até, ahh até sortear...que é um absurdo, sortear cesta básica para o pai vir à escola na reunião de pais eu já fiz. Festividade, chás para mães, chás de tarde com mães, já fiz ahh... homenagens, já fiz exposições. Ahh tipo de trabalho ahh...de pais vir para cá, depoimento de pais, resgate da historia da escola, trazendo pais para a escola, então tipo de atividades mil, mas sempre a resposta satisfatória, mas não digo que seja uma satisfação plena, ela é satisfatória (G6).

Acho que antes de mais nada deixar claro para as famílias que a escola está aberta diariamente e isso eu sempre falo para os pais: “você não precisa vir à reunião especificamente, a escola esta aberta todos os dias das 6:30 da manhã às 11 da noite, ininterruptamente, vai ter alguém para atender”. Então, assim, é deixar claro para as famílias, para a comunidade que a escola tá sempre aberta, tem alguns momentos são mais específicos, então a gente procura assim, festa, ou chamar bastante para reunião, convidar todo mundo (G5).

Então, a gente colocou assim, em alguns períodos a escola aberta à comunidade, sempre nos primeiros dias de aula os pais participam, entram na escola, conversam com os professores. Nós cedemos o espaço da escola para a comunidade quando quer fazer festa religiosa, até mesmo para festa de aniversário, pra alguns pais nós cedemos. Então isso foi uma forma assim de integrar a escola com as pessoas do bairro, pra que a escola saísse de seus muros. É claro que isso também não pode ser uma coisa constante, senão a escola perderia o seu sentido né, a gente abre pra alunos jogar bola, mas a escola não pode ser um centro de diversão, nem de bailinho, tem que ser um centro educacional (G8).

Uma década após a promulgação da LDB 9.394/96, conseguir o envolvimento e a participação dos pais, alunos, professores e funcionários no processo de tomada de decisões da instituição escolar permanece como um dos grandes desafios a ser vencido pelos gestores para a implementação da gestão democrática.

A escola é também um espaço de valorização pessoal, de enriquecimento afetivo, de gestão de uma nova geografia de emoções que respondem a necessidades de diálogo, de partilhas, de assunção de valores e posturas éticas.

José Augusto Pacheco

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ESCOLA, CURRÍCULO E GESTÃO DEMOCRÁTICA

A educação sempre foi um importante palco para a política nacional e esta temática tem rendido inflamados debates e manifestações por todo o nosso país. O grande problema é o foco dessas discussões que, na grande maioria das vezes, desvia-se de seus principais temas como quem deveria participar da definição dos conteúdos e para quem eles seriam ensinados, preocupando-se com as questões geográficas e com a racionalização dos espaços e recursos.

A ânsia pelas reformas e a vaidade da classe política por sua concretização fez com que seus responsáveis pensassem a escola como algo passível de aplicação de receitas, fórmulas, enfim, de currículos que resolveriam os problemas educacionais. Pensar uma escola desconectada do contexto social e econômico para o país traz conseqüências que determinam características presentes até hoje na história de nossa educação.

O exemplo mais concreto disto é o fato de não estarmos habituados a dividir responsabilidades, pois nossa formação deu-se dentro de uma concepção de escola que espera pela receita a ser aplicada e que não prevê o exercício de práticas coletivas de reflexão que levem a um espaço escolar democrático. De acordo com Apple e Beane (1997):

As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a idéia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas. Isso significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens (p.18).

A escola brasileira, fortemente autoritária, por diversas vezes ensaiara a efetivação de práticas mais democráticas em seu interior como, por exemplo, a Escola Padrão⁷ de 1991, que trazia a clara intenção da descentralização administrativa, quando o gerenciamento dos recursos financeiros foi repassado para a instância da Unidade Escolar, através da Caixa de Custeio e ainda, a atribuição das aulas ficou a cargo do diretor da escola. Porém, neste mesmo Projeto, exigia-se do professor o RDPE, Regime de Dedicção Plena e Exclusiva, oferecendo-se em troca, a remuneração extra de 20% no salário, fato que desagradou parte considerável da categoria do magistério.

⁷ Projeto da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, desenvolvido no governo de Luís Antônio Fleury Filho (1991-1995).

Este panorama do final do século XX e início do século XXI é o reflexo da história de nossa educação, quando a partir do século XVI, segundo Saviani (2003),

O Brasil entra para a história da chamada “Civilização Ocidental” exatamente ao abrir-se o século XVI. Sua história coincide, pois, com o período caracterizado pelo surgimento e desenvolvimento da educação pública. As relações entre Estado e Educação no Brasil remontam às origens de nossa colonização. (2003, p. 04).

Durante o processo de nossa colonização a Coroa Portuguesa enviou para o Brasil os jesuítas, que ficaram encarregados de nossa educação a partir de 1549, longo período quando já se fazia nítida a diferença dos conteúdos, bem como da intenção da escola que atuava de acordo com o previsto para as diferentes camadas da sociedade. Em 1759, os jesuítas foram expulsos por Marquês de Pombal, dando início ao período das aulas régias que dariam uma nova faceta à educação pública brasileira. De acordo com Saviani (2003),

As reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução surgindo, assim, a nova versão da “educação pública estatal” (2003, p.04).

A expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias marca o início do período pombalino na educação brasileira, considerada como a nossa terceira fase (1579-1808), de inspiração Iluminista, que tinha como objetivo corrigir uma defasagem cultural que se estabelecera entre Portugal e o restante da Europa que já havia aderido à modernização trazida pelo “século das luzes”.

É um momento marcante historicamente, pois nota-se o deslocamento da questão educacional que sempre tivera nas mãos da Igreja para o Estado.

As tentativas de modernização de nossa educação nesta fase são em vão, à medida que surgem problemas que irão tornar-se nossos velhos conhecidos como a insuficiência de recursos para o gerenciamento do que se havia previsto, no caso as aulas régias, a falta de mestres realmente preparados para o exercício de suas funções e nosso isolamento cultural com relação ao resto do mundo, à época “eurocentralizado”.

O último momento pré-Independência da educação brasileira aparece como a nossa quarta fase de todo este processo histórico, conhecida como período joanino (1808-1822), que tem início com a chegada de D. João VI ao Brasil quando, sem dúvida, houve grande estímulo ao ensino superior, quando foram criados e aprovados cursos para este nível de ensino. Assim

foram – descritos de forma breve - construídos os primeiros trezentos anos da história da educação de nosso país.

O projeto educacional que foi pensado para o Brasil trouxe consigo todo um processo de anulação de uma cultura indígena já existente, prevalecendo a “branquidade” de nossos colonizadores, e fazendo dos primeiros trezentos anos da história de nossa educação uma história de diferenças nunca respeitadas, marcada ainda pela exclusão de muitos em detrimento do acesso de tão poucos (as classes mais favorecidas economicamente).

O século XIX começa, no Brasil, com a educação centrada na pessoa do mestre, nome comumente usado para designar o professor/educador da época. A palavra mestre, de origem medieval, remonta àquele que ensinava ofícios, sem formação científica, mas com facilidade para instruir e não educar.

Ainda no início do século XIX, D. João VI tenta uniformizar os procedimentos educacionais, nomeando alguns professores, aposentando, ou ainda prevendo a implantação do método mútuo⁸ por aqui, ao mesmo tempo em que surge certa profissionalização da docência, diretamente ligada à estatização do ensino – viu-se a necessidade de um sistema público e, portanto, de professores para que nele atuassem (ZOTTI, 2004).

É uma tentativa do Estado de garantir o controle da organização escolar, através da normatização de procedimentos e da funcionalização dos docentes.

O Ato Adicional de 1834 transfere para as províncias a responsabilidade da organização de seus sistemas de ensino primário e secundário. Os dirigentes da época têm como grande influência o Iluminismo e vêem a instrução como um caminho para se atingir o desenvolvimento do país e também, como a alternativa para diminuir os índices de criminalidade.

O Estado já transfere, desde então, para a escola, a responsabilidade de formar cidadãos capacitados para o trabalho, e ainda, a manutenção de seu poder político através da divulgação de seus valores, “verdades” e saberes por ele selecionados.

A instituição escolar foi submetida ao controle de um grupo conservador que buscava “manter a ordem”, controlar e instruir para a obediência. Os alunos admitidos precisavam de um atestado de boa conduta, emitido por autoridades locais e, ao mesmo tempo, apenas de uma noção de leitura e escrita para seu ingresso.

⁸ Método que consistia na utilização de alunos mais adiantados como monitores para a instrução dos menos adiantados sob a supervisão de um professor. Pretendia-se, assim, alcançar e instruir grandes massas da população.

Essas exigências já demonstram que a real intenção da escola não era ensinar, mas controlar e inculcar valores e normas de conduta. A participação das mulheres na escola enfrentava a resistência das famílias ricas que, muitas vezes, optavam pela contratação de professores em casa, as chamadas preceptoras.

A descentralização administrativa da educação para as províncias esbarrava na herança de forte caráter centralizador da Coroa portuguesa. Sendo assim, as províncias lutavam contra a escassez de recursos destinados para suas escolas e o descompromisso do Império que não destinava à educação primária e secundária, nem 1% de sua renda total, fato que resultou em uma “melancolia educacional”, com professores descontentes com sua remuneração, má qualificação dos mesmos, precariedade das instalações escolares e a deficiência dos métodos nelas aplicados.

Com o surgimento do movimento abolicionista, a partir de 1850, o Brasil precisa ingressar no mundo do trabalho agrícola de maneira mais técnica, pois estava para perder o trabalho escravo. Nesse contexto, a “elite ilustrada” passa a defender a escola pública e a valorizar a instrução cada vez mais, preocupando-se com o voto do alfabetizado e com o destino dos ingênuos livres com a Lei do Ventre Livre de 1871.

No período após a Independência, embora tivessem sido criadas escolas em regiões distantes dos grandes centros, desde que fossem populosas, conforme previsto por lei a partir de 15 de outubro de 1827, o século XIX da educação brasileira nada acrescentara na trajetória de uma escola mais justa, aberta, e conseqüentemente, democrática.

O Brasil Imperial preocupava-se com a escola de segundo grau e com o nível superior de ensino, novamente pensado para aqueles poucos estudantes oriundos das classes mais favorecidas, como os filhos de ricos comerciantes ou a nobreza local.

Desta forma, deixava-se que as escolas de primeiras letras ficassem esquecidas, sem recursos financeiros para sua própria gestão, uma vez que não havia o repasse de recursos às províncias, agora encarregadas pela Constituição de 1834 pelo gerenciamento desta modalidade de ensino, para este fim.

A Proclamação da República em 1889 trouxe um novo momento para a educação nacional. As escolas do novo regime deixavam clara a separação entre o laico e o religioso, momentos distintos de uma mesma instituição que até hoje convivem paralelamente em nosso sistema escolar.

O cotidiano escolar foi transformado com novos e imponentes prédios, agora equipados com grande aparato e recursos pedagógicos. O novo “projeto escolar” republicano pedia um novo perfil de administração para esta instituição. Com os objetivos de controle e

uniformização, a escola agora deveria reproduzir em seu interior uma nova estrutura organizacional semelhante àquelas já existentes em outras instituições. Segundo Lombardi (2006),

A divisão do trabalho acabou levando ao parcelamento das várias atividades e esse, por sua vez, à necessidade da formação de especialistas nas diversas áreas de atividades, o que facilitou o domínio político e social exercido pelo capital, que impôs ao trabalhador uma condição de alienação e parcelamento. Na medida em que a atividade de trabalho em sua totalidade foi sendo rompida pela transformação da força de trabalho em mercadoria, o controlador do capital passou a ter não somente controle do próprio capital, mas também do conjunto de condições que possibilitavam sua acumulação. Foi desse modo que o modelo de controle existente nas fábricas foi sendo ampliado e reproduzido para todas as demais dimensões da vida social e política, e acabou reproduzindo-se nos hospitais, nas universidades, nas escolas e nas diferentes instituições e organizações (p. 186).

As transformações como a libertação dos escravos e o fim da monarquia contribuíram para que o panorama social e urbano das grandes cidades brasileiras sofresse alterações significativas. Portanto, a escola, sempre modificada pelos diferentes momentos históricos, também mudou alterando, inclusive, as atribuições dos profissionais que nela atuavam. Ainda de acordo com Lombardi (2006):

Em suma, acompanhando as transformações da sociedade como um todo, a instituição escolar também foi se modificando, se ajustando, se adaptando e se tornando cada vez mais complexa, em função da necessidade de atender às novas demandas produzidas por essas transformações. Portanto, compreender o processo histórico em que se deram tais transformações na sociedade brasileira é condição necessária para compreender a organização e as transformações do sistema educacional brasileiro: a forma como se constituíram as instituições escolares, com seus regulamentos, normas e leis criadas para organizar e controlar seu funcionamento: as concepções filosóficas e pedagógicas que, em cada período, nortearam as inúmeras propostas de reformas educacionais: as diferentes maneiras como se concebeu e se concretizou a Administração Escolar no Brasil, bem como a evolução histórica do cargo de Diretor de Escola e do papel social e político a ele atribuído (p. 188).

A formação docente também foi pensada de nova maneira e com maior ênfase e a escola Caetano de Campos, em São Paulo, tornou-se o grande centro de difusão deste novo conceito na formação dos professores.

A população negra, recém-liberta, bem como os habitantes desvalidos da zona urbana, foram automaticamente excluídos desta escola republicana, fortemente conteudista, rígida nas regras disciplinares e nos critérios de avaliação, características que se enraizaram em nossa escola perpetuando-se por muitas décadas do século XX. A partir de 1930, é grande a

movimentação dos educadores em torno da democratização da escola e da educação brasileira. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista:

Os debates políticos que se travavam no alvorecer dos anos de 1930 incluíam um crescente interesse pelas questões educacionais. Herança dos anos anteriores, ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época, a idéia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista. O movimento que resultou na Revolução de 1930 dava caráter de urgência a essa discussão. Eram tempos em que se forjavam diversos projetos de construção de nacionalidade, alguns modernizantes, outros mais reacionários. Todos valorizavam o papel que a educação deveria cumprir para sua realização, coerentemente com o seu horizonte ideológico (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 17).

Em 1931 é promulgada a Reforma Francisco Campos, a partir da publicação de seis decretos: Decreto nº. 19.850 – de 11 de abril de 1931 que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº. 19.851 - de 11 de abril de 1931 que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto nº. 19.852 - de 11 de abril de 1931 que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº. 19.890 - de 18 de abril de 1931 que dispôs sobre a organização do Ensino Secundário; Decreto nº. 20.158 - de 30 de junho de 1931 que organizou o Ensino Comercial, regulamentou a profissão de contador e deu outras providências; Decreto nº. 21.241 – de 14 de abril de 1932 que consolidou as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

Tratou-se de um conjunto de medidas que visavam unificar as regras de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, bem como os currículos da educação brasileira, uma vez que a escola do Brasil Imperial sobrevivera desarticulada e fragmentada no nível de estados.

A Reforma Francisco Campos, embora apresentasse uma nova estrutura para esta modalidade de ensino, dividindo-a em dois ciclos (um fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos), optou por um currículo enciclopédico permeado de muitas e severas avaliações, fato que favoreceu o sucesso (novamente) de uma pequena camada de seus freqüentadores.

Assim, a escola pública mais uma vez tornava-se elitista e descontextualizada do momento social e político dos principais centros urbanos do Brasil, que já experimentavam o início do processo de industrialização e a pluralidade de sua população. Segundo Romanelli:

De fato para um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época que a população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela escola primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto. Mas não se limitou a isso o caráter “elitista” do ensino secundário. O currículo enciclopédico aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema. (1999, p.137).

O caráter de controle da atividade educacional, vista aqui como coadjuvante no processo republicano de ordenar a sociedade, fica evidente na Reforma Francisco Campos que estabelece no artigo 56 do Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, a criação do cargo de Inspetor de Ensino, com incumbências e atribuições específicas para o acompanhamento do trabalho realizado pelos professores e alunos.

A distância entre a escola e a realidade além de seus muros é nítida, pois no momento de início da atividade industrial, o ensino profissionalizante poderia ter sido privilegiado numa tentativa de articulação da cultura escolar e as demandas da sociedade, porém apenas o ensino comercial é organizado nos níveis médio e superior.

Quanto ao Conselho Nacional de Educação, criado pelo Decreto nº. 19.850 de 11 de abril de 1931, seus membros seriam escolhidos tendo como base a seguinte composição:

- I – Um representante de cada universidade federal ou equiparada;
- II – Um representante de cada um dos institutos federais de ensino de Direito, Medicina e de Engenharia, não incorporados às universidades ;
- III – Um representante do ensino superior estadual equiparado e um do particular também equiparado;
- IV – Um representante do ensino secundário federal: um do ensino secundário estadual equiparado e um do particular também equiparado;
- V – Três membros escolhidos livremente entre as personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em assuntos de educação e ensino (ROMANELLI, 1999, p. 140).

Mais uma vez a participação dos professores seria prevista de maneira desigual no campo de tomada de decisões dos rumos da escola, já que os educadores dos ensinos primário e profissional foram esquecidos, enquanto os professores universitários, em grande número, mantinham assegurados os seus direitos de participação política.

Em 1932 é editado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, um documento de caráter revolucionário, redigido por reconhecidos educadores e pensadores sobre o tema da educação na época em que foi escrito.

O *Manifesto* trouxe consigo uma nova concepção de educação para o Brasil, uma vez que partia da idéia que tudo que para ela fosse pensado deveria chegar como uma reação ao panorama educacional estabelecido anteriormente. De acordo com Araújo, (2004):

O *Manifesto dos pioneiros da educação nova* aparecia como expressão de compromisso e de luta histórica por um futuro capaz de reconhecer um panorama social mais equitativo, portador de um ideário que, acima de tudo, cultivaria a identidade da consciência da nação em sintonia íntima com a consciência dos novos tempos, modernos, republicanos, sob os contornos de uma cultura científica. E por meio da educação pública. Dessa forma, a despeito das incertezas e das aflições trazidas pela atmosfera política daquele momento da história brasileira, vislumbravam os *pioneiros* que o *Manifesto* “deve ser o mais sério e mais importante documento político, sobre a matéria educacional na história do país”, e prosseguiam: “não podemos sair a público (tal nossa responsabilidade) senão por um documento capaz de impressionar profundamente pela firmeza e pelo desassombro, pela sinceridade e pela coerência, pela profundidade e elevação de idéias integradas num corpo de doutrina, de alicerces sólidos e de linhas harmoniosas”. (ARAÚJO, 2004, p.143).

Neste importante documento, a educação era vista como parte de todo um contexto que ultrapassava os muros da escola, que aparece pensada dentro da diversidade e para servir aos indivíduos que por ela passarem, contribuindo e, conseqüentemente, resultando na transformação do meio em que ela estiver inserida. A educação transformaria a vida dos alunos e também a sociedade, já que sua preocupação não seria focada, exclusivamente, dentro da instituição escolar.

A escola precisava permanecer imune a qualquer tipo de segmentação de caráter econômico em seu interior, evitando assim a elitização deste organismo, tido como imprescindível para o desenvolvimento de toda uma Nação e não para o aprimoramento dos mais favorecidos. Daí a necessidade de uma “escola única”, igual para todos em todo o território nacional, com as mesmas diretrizes de ensino, na tentativa de equalizar as diferenças culturais tão profundamente marcadas pelos períodos anteriores de nossa história.

Nessa proposta o papel do Estado é claro no sentido do gerenciamento das atividades educacionais, bem como da rede escolar e ainda garantido que a educação, agora tida como bem público e direito de todos os cidadãos, seja assegurada gratuitamente.

Aqui aparece uma nova concepção de Estado, agora com a necessidade de se articular com outros segmentos e instituições da sociedade, exercitando assim, um novo momento de gestão, que traz a cooperação como forma de se atingir os objetivos educacionais previstos no texto do documento (AZEVEDO, 1958).

É importante ressaltar o fato que o texto do *Manifesto* estabelecia também uma nova relação entre a escola, a família e a sociedade, relação esta então permeada de maior articulação, para que a união desses esforços pudesse elaborar planos de ação e definir rumos para o cotidiano escolar:

Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em torno da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder da iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e tôdas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação (AZEVEDO, 1958, p.78).

Tratava-se de uma escola pensada e desenvolvida em conexão com o mundo exterior, que deveria responder aos anseios da comunidade, preparando o aluno para uma participação social mais ativa, rompendo com o modelo “estático” da educação tradicional. Sendo assim, a escola precisaria estar preparada para esta participação da comunidade, definida no texto do *Manifesto* como “palpitante”, permitindo a comunicação e contribuindo para que esta parceria escola/família se concretizasse.

Nesta “nova escola” prevista pelo *Manifesto*, a continuidade dos níveis de ensino seria estabelecida com meta, e também a capacitação e a remuneração dos professores. O caráter descentralizador fica nítido, devendo ser desenvolvido e incentivado pelo Estado e colocado em prática pelos estabelecimentos de ensino a partir da maior autonomia dos mesmos no gerenciamento de seus recursos. (AZEVEDO, 1958).

A articulação entre todos os níveis de ensino surgia como reação à distância que se consolidava entre a escola secundária e a grande maioria de seus freqüentadores até então, o que fazia desta modalidade de ensino um privilégio para poucos daqueles que tinham completado o curso primário.

Nesta trajetória escolar em direção à uma idéia de sucesso, a Universidade adquiria nova concepção, devendo atuar como uma instituição mais aberta, flexível, incentivadora da pesquisa e mais abrangente quanto às áreas de formação com a maior oferta de cursos.

Para que tudo isto fosse possível, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* pensava a escola como local de articulação das diferentes culturas, trazidas por seus alunos e não como um aparelho reprodutor da cultura dominante que, quase sempre, excluía aqueles que não conseguiam se encaixar em seus moldes. Segundo Cunha e Totti, (2004):

Em 1932, o *Manifesto* deu vazão às aspirações da década precedente, conferindo-lhes, porém, uma nova feição ao posicionar a educação do povo como instância decisiva no processo de reforma da nação brasileira. Os traços do novo espírito modernizante encontram-se em várias passagens do documento. Pode-se vê-los no clamor por uma educação assumida como “função social e eminentemente pública”, uma das “funções essenciais e primordiais do Estado”, cuja atitude seria voltada para colocar as questões escolares no topo da “hierarquia dos problemas nacionais”. Pode-se encontrar os traços da modernidade na denúncia da escola que serve a “interesses de classes” e na defesa da escola que alargue sua finalidade “para além dos limites das classes”, capacitando-se a refazer a “hierarquia social” pelo recrutamento dos melhores em todos os grupos sociais indistintamente. Vê-se a alma modernizante, por fim, quando os pioneiros esclarecem que seu projeto de reconstrução educacional não é restrito ao espaço das salas de aula e que seu objetivo é a “reconstrução do Brasil”, tarefa a ser cumprida em meio à “complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas”, devendo a educação dar “ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos”, cultivar e perpetuar a “identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana”. (CUNHA, 2004, p.259).

É interessante perceber que o texto do *Manifesto* faz-se atual até os nossos dias e que seus ideais de solidariedade estão contemplados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 logo no início de seu texto, como um de seus principais objetivos e, ao mesmo tempo, como inspiração para tudo que nela consta.

A solidariedade⁹ precisa efetivamente fazer parte dos discursos e leis que contemplam nossa educação, já que num país com tantas desigualdades, a injustiça social conseguiu estabelecer-se de forma tão acentuada.

Sempre que pensamos em Brasil temos a tendência de limitar nosso campo de visão aos grandes centros e, quando muito, avançar até ao interior mais desenvolvido dos estados mais ricos. Nosso país tem uma enorme extensão territorial, nela está escrita e impressa a geografia da desigualdade social cujas raízes datam de muitos séculos.

O estabelecimento de parâmetros educacionais mínimos para todo o país tem sido visto como uma tentativa de caminhar rumo à diminuição dessas grandes diferenças. Porém, garantir o acesso da população a esses mínimos, em se tratando de um país com tantas defasagens educacionais a serem resolvidas, torna-se uma missão bastante difícil de ser cumprida:

O reconhecimento desse valor fundamental, que a relação dos mínimos ou currículo comum tem, não deve nos fazer cair na ingenuidade de acreditar que se cumprirá tal potencialidade pelo fato de ser regulada administrativamente. É preciso analisar seu poder igualador e normatizador cultural através dos meios pelos quais se exerce, quer dizer, com que

⁹ O conceito de solidariedade expresso na LDB 9.394/96 está diretamente relacionado à diminuição da desigualdade de acesso e oportunidades da população brasileira à educação pública, gratuita e de qualidade.

procedimentos e instrumentos a cultura comum se impõe, se sugere e se torna efetiva. Por quê, evidentemente, e apesar da boa vontade de reformadores bem-intencionados, as disposições administrativas não têm tanto poder como poderia se deduzir da contundência e da proliferação com que às vezes são exercidas (SACRISTAN, 2000, p.112).

A definição de parâmetros mínimos para toda uma nação não deixa de ser uma forma arbitrária de definição dos rumos de sua educação, já que o estabelecimento destes mínimos legitima a imposição de toda uma forma de cultura, valores e padrões por aqueles que a idealizaram e definiram.

A partir daí, começa a longa trajetória do cumprimento daquilo que é estabelecido pela lei e os mínimos encerram, em si mesmos, as desigualdades no acesso à educação, já que sempre esbarram nos entraves de cunho administrativo, político, social e econômico, que dificultam e, na grande maioria das vezes, inviabilizam o sucesso da norma prescrita:

A definição de mínimos para o ensino não é, pois, um problema puramente técnico ou de regulação burocrática do currículo, mas sim adquire uma profunda significação cultural e social, expressando uma importante opção política, da qual é preciso examinar todas as conseqüências. Neste aspecto a política curricular se converte num elemento da política educativa e cultural como expressão também da política social para toda uma comunidade (SACRISTAN, 2000, p.112).

A vontade política necessária para que se garantisse o acesso aos parâmetros educacionais mínimos, contribuindo para a redução das diferenças sociais tão presentes no Brasil, seria uma conquista nobre e digna da educação, que deve ter como princípio maior o combate à exclusão, principalmente quando esta se der através de diferenças econômicas.

Todos os exemplos e tentativas de uma educação mais solidária para o Brasil tiveram como meta a democratização da escola e depositaram suas esperanças numa instituição plural, capaz de acolher e favorecer a convivência de muitos e diferentes freqüentadores, pois a solidariedade, a democracia, o reconhecimento e a aceitação da pluralidade cultural, precisam caminhar juntos sempre que pensarmos em mudanças para a educação brasileira.

Em 1946, a Constituição que foi promulgada, definia a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório e gratuito na escola pública, o que “desenhava” a possibilidade de um sistema nacional de educação. De acordo com Saviani (2003),

A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1947, era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946. Entretanto, passados 13 anos, a lei aprovada em 20 de dezembro de 1961 não correspondeu àquela expectativa. Assim, à parte as diversas limitações da lei, basta lembrar que o próprio texto incluía expressamente, entre os motivos da isenção da responsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, o “comprovante do estado de pobreza do pai ou responsável” e a “insuficiência de escolas” (p.06).

Estava ali, expressa no texto da lei, a enorme dificuldade de democratização da escola pública brasileira, que continuava esbarrando em problemas de ordem econômica e cultural, distanciando-se nitidamente daqueles que mais precisavam dela. O panorama social que antecederia a promulgação da LDB 4.024/61 foi caracterizado pelo intenso debate que se estabeleceu entre os educadores da época que, numa espécie de polarização, dividiram-se entre defensores da escola pública e os defensores dos estabelecimentos de ensino privado (GHIRALDELLI JR., 2003).

A partir da década de 1930, a escola pública havia se constituído em uma rede que, segundo seus defensores, deveria ser a única a receber apoio governamental, com especial atenção ao texto da lei que regeria suas normas de funcionamento, passando pelo plano de investimentos e pelos recursos para sua melhoria.

A Igreja Católica que, historicamente, sempre esteve vinculada ao nosso sistema educacional, seja no seu gerenciamento, seja no direcionamento das atividades escolares, organizava-se no sentido de conseguir recursos públicos que subsidiassem a existência de sua própria rede de escolas, utilizando para isto, a propaganda da defesa da moral e dos bons costumes que somente a escola católica poderia oferecer.

O episódio que desencadeou o conflito entre os defensores do ensino público e os partidários da escola privada ocorreu em novembro de 1956. O padre deputado Fonseca e Silva, em discurso no Congresso Nacional, atacou Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), e Almeida Júnior, relator do projeto original da LDBEN, acusando-os de “elementos criptocomunistas” que desejavam “destruir as escolas confessionais” (GHIRALDELLI JR., 2003, p.98).

O Brasil da época, com a grande maioria de sua população católica, apresentava as condições ideais para que as escolas de cunho religioso pudessem se instalar, e ainda, conseguir a aprovação e o respeito por parte da elite econômica e da sociedade em geral:

A exigência da lei de um espaço público e laico para o ensino era considerada pelos católicos uma violência imposta à consciência cristã, uma vez que conflitava com a crença da maioria dos alunos e a fé professada pela nação. Para a Igreja, a educação moral do povo brasileiro deveria ser de sua

exclusiva competência. Tratava-se, para os católicos, de um esforço político, patriota, uma vez que colaborando para a pureza dos costumes, estaria formando homens úteis e conscientes, com os conhecimentos necessários aos bons cidadãos (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 20).

O debate em torno da questão educacional a partir de então espalha-se por diversos segmentos da sociedade, já que injustamente acusados de comunistas pelo padre deputado, os educadores uniram esforços na tentativa de provar seu real intuito de caráter democrático e defensor da educação, acima de tudo enquanto bem público. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista:

Evidentemente, o projeto da Igreja encontrava forte reação entre intelectuais, políticos e educadores mais afeitos à reformulação, em outros moldes, do ensino brasileiro. Muitos deles haviam participado, direta ou indiretamente, das reformas estaduais de ensino primário e normal dos anos 1920. Agrupados sob a genérica denominação de “reformadores” ou “pioneiros” – não obstante sua marcada heterogeneidade – esse grupo não hesitava em atribuir à educação um importante papel na constituição da nacionalidade tendo em vista as novas relações sociais que se objetivavam no país. Para esse setor de intelectuais e educadores, o emergente processo de industrialização demandava políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas e que fosse eficaz na formulação do perfil de cidadania adequado a esse processo (2002, p. 21).

Transcorridos três anos de intensos debates, alianças e posicionamentos, em 1959 seria publicado o “Manifesto dos Educadores Mais Uma vez Convocados”, documento redigido por Fernando de Azevedo, o mesmo autor do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, que então reuniu assinaturas de representantes de diferentes segmentos do cenário nacional, entre eles Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes e Miguel Reale:

Diferentemente de 1932, o Manifesto de 1959 não se preocupou com questões pedagógico-didáticas. Admitindo válidas as diretrizes escolanovistas, as de 1932, esse documento tratou de questões gerais da política educacional. O Manifesto de 1959 não foi favorável ao monopólio do ensino pelo Estado, como quiseram fazer crer à opinião pública os defensores do ensino privado. Pelo contrário, como toda a argumentação dos educadores signatários, foi favorável à existência das duas redes, pública e particular; mas propunha que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial (GHIRALDELLI JR., 2003, p.100).

Estavam definidas no texto do documento as prioridades para a escola pública quanto ao investimento dos recursos governamentais. A entrada na década de 1960 formaliza, em São Paulo, a Campanha de Defesa da Escola Pública que despertava o interesse de intelectuais

com tendências de esquerda que à época foram multiplicadores da Campanha, fazendo com que a mesma chegasse também às camadas mais populares da população.

Estava assim ampliado e difundido, mais do que nunca, o debate em torno da questão educacional brasileira, subsidiando dessa forma as Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública realizadas em 1960 e 1961 (GHIRALDELLI JR., 2003).

A Campanha em Defesa da Escola Pública tinha em seu interior a participação de três grupos que, embora distintos e mantendo-se fiéis aos seus princípios, foram capazes de articulação no decorrer dos fatos.

O primeiro grupo, liderado por Anísio Teixeira, tinha inspiração no ideário liberal e na filosofia pragmatista do pedagogo norte-americano John Dewey, cujas obras haviam sido traduzidas para o português pelo próprio Anísio.

O segundo grupo tinha como principal fonte e direcionamento um ideário liberal de cunho mais conservador, que via a educação como um direito absoluto e inquestionável do homem, independente do contexto histórico e social que o cercava. À frente deste segundo grupo estava Roque Spencer Maciel de Barros, conhecido por integrar o grupo de educadores da Universidade de São Paulo, responsáveis pela fundação da Faculdade de Educação desta mesma instituição.

Finalmente o terceiro grupo, do qual fazia parte Florestan Fernandes, pregava a existência de uma escola que fosse capaz de socializar a cultura para as classes trabalhadoras, ficando então conhecido como os socialistas. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002):

Os chamados “movimentos de educação popular”, articulados no início dos anos de 1960, tiveram atuação surpreendente e atraíram intelectuais e militantes preocupados com questões educativas. Expressam bem esses movimentos: os Centros Populares de Cultura, os celebrados CPCs da UNE, que levavam “o teatro ao povo”, improvisando a encenação de peças políticas em portas de fábricas, sindicatos, favelas. Os Movimentos de Cultura Popular, os MCP, originários de Pernambuco e Rio Grande do Norte, que inauguravam programas de alfabetização eficientes e altamente politizados, como o de Paulo Freire e o “De pés no chão também se aprende a ler”, liderado por Moacyr de Góes (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 31).

Em 1961 é aprovado o projeto da lei conhecida como 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dividiu os educadores de maior destaque da época. Assim, a 4.024/61 significou uma decepção para Florestan Fernandes, porém uma “meia-vitória” para Anísio Teixeira, que conseguiu enxergar em seu texto, avanços que

rompiam com o engessamento tão presente das leis e códigos educacionais brasileiros anteriores.

O Brasil estava ingressando na era “desenvolvimentista”, quando a economia e seu incremento passam a ser ambicionados por seus governantes. Certamente, esta tendência econômica e mercadológica estava presente em todas as medidas governamentais idealizadas e postas em prática neste período (1960-1970), inclusive no que diz respeito à educação:

A reforma do ensino dos anos de 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 34).

Tratava-se de uma predominância do aspecto econômico sobre todos os outros, ou seja, tudo deveria ser pensado para que a economia fosse privilegiada. Ainda segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002):

A política desenvolvimentista articulou-se a uma significativa reorganização do Estado em vista dos objetivos que deveria efetivar para atender os interesses econômicos vigentes. Assim, não surpreende que se houvesse adotado uma perspectiva “economicista” em relação à educação, confirmada no Plano decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), para o qual a educação deveria assegurar a “consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico” (2002, p. 34).

Dez anos depois, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, passava a vigorar continuando a excluir e a dividir os menos favorecidos entre escola pública e privada, divisão que não acompanhava em nada as mudanças sócio-econômicas e culturais de nosso país, como o inchamento das cidades pelo êxodo rural que agora caminhava com fortes traços de exclusão, através de alarmantes índices de retenção e evasão.

O regime da ditadura militar (1964-1985) conseguiu, através da repressão, diminuir os embates e discussões entre os defensores da escola pública e privada:

A Lei 5.692/71, por sua vez, introduziu mudanças profundas na estrutura de ensino vigente até então. Dessa vez não ocorreram as disputas entre a Igreja e os defensores da escola pública e laica, ou entre privatistas e publicistas, como nas Constituições de 1924 e 1946 ou na transição da LDBEN de 1961. Os partidários da escola pública estavam desarticulados ou haviam sido cooptados pela reforma e os interesses privados foram plenamente atendidos (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 38).

A nova LDB 9.394/96 entra em vigor no momento em que a chamada “revolução tecnológica” traz importantes mudanças não só para a sociedade brasileira, mas para todo o mundo, firmando-se como a terceira Revolução Industrial e modificando a estrutura organizacional do mundo do trabalho, bem como as demandas educacionais.

Diferentemente do período da Primeira Revolução Industrial, quando aconteceu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que agora está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. Por isso também se diz que estamos na “era das máquinas inteligentes” (SAVIANI,2003, p.232).

A entrada das máquinas na atividade de produção trouxe modificações, simplificando-a, ao mesmo tempo que reduziu o número de operários necessários para as tarefas da indústria. Porém, os trabalhos de manutenção deste maquinário geraram uma nova demanda para o mercado de trabalho na época, facilmente articulada junto às instituições escolares ou às próprias empresas, através da criação dos cursos profissionalizantes.

Neste segundo momento, quando a tecnologia é incorporada ao cotidiano dos trabalhadores, os novos recursos assumem também um caráter de atuação intelectual, deslocando-se para o “pensar” do processo produtivo, o que mais uma vez implicou em mudanças na organização escolar exigindo que a mesma subsidie novas habilidades que garantam a inserção de seus alunos no mercado de trabalho.

A preocupação excessiva das escolas profissionalizantes das décadas de 1970 e 1980 formou um enorme contingente de profissionais com área de atuação bastante restrita, cujas características principais eram a especificidade, a segmentação e, conseqüentemente, os limites de uma intervenção articulada e eficaz nas diferentes situações possíveis no exercício das profissões.

É essa situação que vem sendo revolucionada. Ao transferir para as máquinas, agora de base eletrônica, inclusive as operações intelectuais específicas, dispensa-se a exigência dos cursos profissionalizantes. Eis porque o modelo de profissionalização da Lei 5.692/71 fracassou, enquanto instituições do tipo das “Escolas Técnicas Federais”, por enfatizarem as qualificações intelectuais gerais em articulação, porém, com o trabalho produtivo, contêm maior potencial para responder a essas novas necessidades desde que devidamente reorientadas (SAVIANI, 2003, p.233).

A escola pública brasileira atravessou as décadas de 1960 e 1970 resistindo, a duras penas, às mudanças implementadas pelas Leis 4.024/61 e 5.692/71, além de seus problemas já praticamente institucionalizados como a carência de recursos e a estrutura hierárquica fechada

e conservadora. Todo este contexto levou a educação brasileira ao panorama descrito a seguir por Shiroma, Moraes e Evangelista (2002):

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente. Nessa década, o bordão da oposição era mudança: de regime político, na economia, na gestão dos negócios públicos. Mudança democrática que se assentasse em uma ativa participação popular. Como evidencia a história do país, não foi o que ocorreu. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 44).

As mudanças tecnológicas, sua incorporação e difusão deveriam, supostamente, espalhar-se por todos os segmentos da sociedade, integrando-se de maneira efetiva nos processos de escolarização e produção, para que pudessem garantir a participação da nação que pretendesse competir, de agora para frente, no mercado mundial.

Porém, mais uma vez, a educação brasileira deixou de privilegiar, ou pelo menos, respeitar as camadas economicamente desfavorecidas da população, pois o Estado, com sua enorme máquina administrativa, apresenta em sua enorme rede de escolas defasagens estruturais e entraves quanto à sua modernização.

Ao mesmo tempo, as escolas privadas atuam no sentido de compensar estas novas demandas aos seus alunos, investindo financeiramente para disponibilizar salas de recursos e novas tecnologias o que, sem dúvida, torna-se um grande atrativo para os pais. Assim, o país assiste ao grande desenvolvimento da rede escolar privada que passa a ser sinônimo de segurança e qualidade de ensino.

Não se pode deixar de reportar ao fato de que o acentuado descompromisso do Estado em financiar a educação pública abriu espaço para que a educação escolar, em todos os seus níveis, se transformasse em negócio altamente lucrativo. As empresas privadas envolvidas com a educação contavam com todo tipo de facilidades, incentivos, subsídios fiscais, crédito e mesmo com a transferência de recursos públicos. O favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo, ao desperdício, à corrupção, à burocracia e à excessiva centralização administrativa, minguou, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 41).

Entretanto, a realidade da sociedade capitalista que reserva o acesso ao mundo das informações aos detentores do capital e dos meios de produção, mais uma vez determinava a

exclusão da grande massa trabalhadora deste processo de mudança educacional. Como consequência desta desigualdade na formação daqueles que virão a ser os trabalhadores, o mundo do trabalho foi dividido entre poucos que “pensam” e muitos que “fazem”.

Com isso, o desenvolvimento das forças produtivas humanas, em lugar de beneficiar o conjunto da humanidade, redundou em benefício daquela parcela que detém a propriedade dos meios de produção. O panorama atual é, pois, atravessado por essa contradição: estão já disponíveis as condições tecnológicas capazes de produzir os bens necessários para manter todos os homens num nível de vida altamente confortável; no entanto, o incremento da produtividade produz o efeito contrário, provocando a exclusão e lançando na miséria um número crescente de seres humanos (SAVIANI, 2003, p. 234).

Neste novo contexto econômico, social e político, a tendência neoliberal de reduzir a participação do Estado em áreas anteriormente exclusivas de sua intervenção, como a saúde, a previdência social e a educação, é fortalecida através das privatizações de empresas estatais que passam a ser bastante frequentes.

A globalização, outro importante resultado deste contexto de comunicação favorecida pelas inovações tecnológicas, contribui ainda para que uma nova forma de dominação dos países desenvolvidos, agora também detentores da “tecnologia de ponta”, prevaleça sobre aqueles em desenvolvimento:

A nova LDB será implantada, pois, num contexto de dificuldades para os setores populares e seus representantes progressistas, sendo-lhes a correlação de forças claramente desfavorável. Verifica-se, com efeito, um refluxo no ascendente processo de organização e nas grandes mobilizações que caracterizaram o campo educacional nos anos 80. Como enfrentar essa situação? (SAVIANI, 2003, p. 235).

A política educacional brasileira, que já encontrara, ao longo de sua história, resistência ativa e de caráter transformador, entra para a década de 1990 desfrutando de certo “esfriamento” por parte dos representantes das camadas progressistas, críticas e populares. Assim, segundo Saviani,

Tem-se constatado, entretanto, que as resistências às iniciativas de política educacional, por parte do movimento crítico e progressista, têm se revestido de um caráter passivo. Quando se anuncia uma medida de política educacional, tendem a surgir vozes discordantes que expressam suas críticas, formulam objeções, alertam para os riscos e apontam as consequências negativas que poderão advir, caso a medida proposta venha a ser efetivada. São, em geral, manifestações individuais que, embora em quantidade significativa e representativa de preocupações e anseios generalizados entre profissionais que militam no campo educacional, acabam não ultrapassando o âmbito do exercício do direito de discordar (2003, p. 235).

A passividade e a acomodação política da grande maioria dos brasileiros, frente aos diversos assuntos relativos ao seu cotidiano, inclusive a questão educacional, deveria, de acordo com Saviani (2003), ser revertida em formas concretas de reivindicação e resistência ativa, seguida ainda de participação efetiva na elaboração de novas propostas para os velhos problemas. Segundo o autor:

Eis como se pode acionar a estratégia da resistência ativa. Resiste-se à tendência dominante mas formulando e apresentando proposta alternativa que, pelo conteúdo e pela forma de mobilização, permite conduzir o embate com alguma chance de reverter a situação, senão imediatamente, acumulando energia para o momento em que a correlação de forças se tornar mais favorável (SAVIANI, 2003, p. 237).

A LDB 9.394/96 surge, então, com a nítida preocupação, já expressa nos princípios de seu Artigo 3º, de uma escola mais justa, contextualizada, vinculada ao mundo real e, acima de tudo, democrática, no sentido de atuar junto a todos os segmentos da população, conforme transcrito abaixo:

Artigo 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. garantia de padrão de qualidade;
- X. valorização da experiência extra-escolar;
- XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, p. 06).

A gestão democrática e o envolvimento de todos os partícipes no cotidiano escolar tornam-se assim importantes aliados da nova Lei de Diretrizes e Bases, que para ser realmente implementada tem além da legislação complementar já citada anteriormente, a divulgação pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) no final do primeiro semestre de 1997, do “Plano Nacional de Educação”.

Este documento, pensado para dar continuidade ao Plano Decenal de Educação, foi previsto com agenda de reuniões e cronograma de trabalho a ser cumprido impreterivelmente, uma vez que o período de junho a dezembro daquele ano tenha sido o prazo estipulado para a conclusão dos trabalhos.

O Plano Nacional assegura a representatividade de todos os níveis e modalidades da educação brasileira: Fundamental, Especial, Ensino Médio, Profissional, de Jovens e Adultos, Superior, a Distância e Indígena. Porém seu texto final não apresenta novidades:

Uma análise do conjunto do documento nos permite concluir que a proposta de “Plano” limita-se a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compreensão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para Estados, Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (SAVIANI, 1998, p.82).

A intenção de descentralização fica bastante nítida no Plano Nacional de Educação, inclusive na definição das metas que prevêm esforços conjuntos entre estados e municípios com a colaboração da União que somam no documento um conjunto de 167, ao passo que as metas que cabem prioritariamente à União são apenas 16, o que poderia ser traduzido como descompromisso do governo federal para com a grande maioria das metas educacionais.

A transcrição das metas 19 e 20 do item 3.11.2 do Plano Nacional de Educação não deixa dúvidas quanto aos esforços que estados e municípios deverão empenhar no sentido de vencer suas dificuldades, bem como o interesse da União no controle “estatístico” da qualidade de ensino, aferido através de instrumentos externos de avaliação:

19. Estabelecer políticas e critérios de alocação de recursos federais, estaduais e municipais, de forma a reduzir desigualdades regionais e desigualdades internas a cada sistema¹⁰.

20. Consolidar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o Censo Escolar¹¹.

A construção de uma escola democrática demanda esforços de todos os seus envolvidos, e para os professores faz-se necessário um envolvimento que vá muito além da simples legitimação e transmissão do currículo proposto e da simples adesão às mudanças e planos previstos para a escola. Segundo Sacristan (2000):

Antes de mais nada, se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. É o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca (p.165).

¹⁰ Metas que dependem da iniciativa da União.

¹¹ Metas que exigem a colaboração da União com outros setores governamentais e não-governamentais.

Assim, os educadores não podem acomodar-se, atuando de maneira limitada e descompromissada, supostamente neutra, pois são responsáveis pelo gerenciamento da sala de aula, bem como pela democratização do espaço escolar, devendo caminhar junto com os educandos numa relação a mais horizontal possível, já que a concretização deste ideal seria um momento de aprendizagem para todos:

Os educadores de uma sociedade democrática têm a obrigação de ajudar os jovens a procurar ampliar seu leque de idéias e a expressar as que já tiverem. Infelizmente, muitas escolas evitam persistentemente essa obrigação, de várias maneiras. Em primeiro lugar, restringem o conhecimento transmitido ao que poderíamos chamar de conhecimento "oficial" ou prestigiado, produzido ou endossado pela cultura dominante. Em segundo lugar, silenciam as vozes dos que não pertencem à cultura dominante, principalmente as pessoas de cor, as mulheres e, claro, os jovens (APPLE e BEANE, 2003, p.26).

Na trajetória da educação brasileira há muito se espera que esta postura e participação dos professores sejam constantes no cotidiano escolar que, de forma democrática, espera participar junto de sua comunidade na construção de uma realidade melhor para a mesma, extrapolando os muros desta instituição que não pode, em momento algum, dissociar-se da realidade em que está inserida. Nas palavras de Saviani (1991):

Exemplificando: um professor de história ou de matemática de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc., tem cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global (p.89).

Nessa linha de pensamento expressa por Saviani (1991) e tantos outros autores, esperava-se contribuir para que os educadores tivessem, através da consciência da importância de seu papel enquanto agentes formadores e transformadores da realidade escolar, a vontade de romper com o padrão estrutural da escola brasileira, tão fortemente dotada de uma auto-suficiência megalômana, que certamente impede o diálogo franco entre as partes que a compõe.

Apelidada de "caixa preta" nos primeiros estudos realizados sobre seu cotidiano nos Estados Unidos, a instituição escolar brasileira reproduz aqui esta postura, tendo sido esta

metáfora posteriormente importada para expressar o grau de dificuldade de comunicação de nossa escola com sua comunidade.

A história do nosso cotidiano escolar seguiu sua trajetória rumo à reprodução de uma ideologia dominante que optava por testar, de tempos em tempos, novas maneiras quantitativas de se atingir o esperado sucesso escolar e que continuaria a desprezar a união dos professores, alunos, gestores e comunidade. Segundo Alves (2002):

Para além da impossibilidade de ser entendido, o cotidiano como “caixa preta”, foi considerado como negligenciável. Ou seja, não importando o que se passa no interior da “caixa preta”, a intervenção no sistema deve se dar sobre os planos de entrada (inputs), a partir de uma realimentação com dados obtidos na finalização do processo anterior (feedback), possível por meio da avaliação dos indicativos fornecidos pelos resultados de saída (outputs). Tem-se, assim, um “ideal de escola” ou uma “escola ideal” planejada do alto (e de fora) e compreendida como lócus de aplicação desses planos. Envia-se lá para dentro recursos-humanos e materiais- e verifica-se o trabalho lá dentro desenvolvido através de provas gerais (nacionais), cujos resultados nos dão conhecimento do que lá se passou em certo período (p.80).

Os resultados destas avaliações vêm, na grande maioria das vezes, apenas de dados quantitativos que serão tabulados e organizados e que, posteriormente, irão gerar gráficos e estatísticas como tentativa de tradução do que se passa no interior da escola.

O que se espera é que um dia a leitura desses dados seja o primeiro passo para uma mudança nas diretrizes da educação brasileira.

O diagnóstico deve subsidiar intervenções precisas para que a efetiva transformação do sistema escolar aconteça de forma real e democraticamente. De nada adianta apenas se conhecer uma realidade que, há muito, pede por mudanças estruturais, mudanças estas que obrigatoriamente passam pela responsabilidade dos gestores, docentes e dos outros atores da comunidade escolar e ainda pelos conceitos de escolas democráticas e currículo.

Há que se garantir no universo escolar o espaço para as discussões francas e o diálogo aberto entre professores e alunos, para que as expectativas e as prioridades de ambos sejam expostas, colaborando assim para que o currículo “aconteça” de forma a vir ao encontro com o esperado pela sociedade.

Experimentar esta prática, marcadamente democrática, é caminhar rumo a uma integração e um compartilhar de decisões que fortaleça o grupo, unificando-o e, conseqüentemente, assegurando o envolvimento para a conquista do bem comum.

Desta forma, a organização do currículo assume um aspecto social de grande significado para cada uma das escolas que vierem a ser gerenciadas coletivamente. Segundo Apple e Beane (1997):

Enquanto que a maior parte das pessoas parece entender uma educação geral como uma coleção das disciplinas exigidas, muitos educadores e activistas comprometidos com a reforma social têm apelado para outro tipo de projectos. De entre estes, o de maior proeminência, tem sido o currículo organizado em torno de questões pessoais e sociais, planificado de modo colaborativo e posto em acção por professores e estudantes conjuntamente e, ainda, comprometido com a integração do conhecimento. Estes tipos de alternativas são promovidas, não simplesmente porque tornam o conhecimento mais acessível aos jovens, mas porque ajudam a criar situações de sala de aula democráticas como contextos para uma integração social (p.96).

No Brasil, infelizmente, são muitas as dificuldades que a comunidade escolar tem para colocar idéias deste porte na prática no interior da escola. Conforme dito anteriormente, são muitos os resquícios do “sentimento de posse” daqueles que fazem parte da estrutura da escola em relação a ela. Segundo Mendonça (2000):

Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono de seu cargo e dos alunos de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais. As legislações têm funcionado como mecanismos reguladores dessa prevalência, na medida em que impõe critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar (p.06).

A partir de uma conscientização por parte dos profissionais da educação (com ênfase nos gestores, já que a LDB 9.394/96 enfatiza a construção de um processo mais democrático de gestão), de que precisavam estreitar seus laços de relacionamento com o restante da comunidade escolar, quer seja no interior da instituição, quer seja em seu entorno, é constatada a necessidade de uma revisão das práticas cotidianas do sistema educacional.

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, no governo de Geraldo Alckmin (1999-2002), durante a gestão da então secretária de Estado da Educação, Rose Neubauer, realizou para os gestores de sua rede o *Programa Circuito Gestão – Formação Continuada Gestores de Educação*. (SÃO PAULO, Secretaria de Estado de Educação, 2000)

Esta capacitação se desenvolvia em pólos localizados em diferentes regiões do estado: Monte Aprazível, Ilha Solteira, Osvaldo Cruz, Santa Cruz do Rio Pardo, São Vicente, Botucatu, Porto Ferreira e Bebedouro, sendo dividida em cinco módulos, dentre os quais um especialmente dedicado à gestão educacional.

A preocupação da Secretaria Estadual de Educação, embora tardia, explica-se por dois fatores que foram determinantes: a promulgação e implementação da nova LDB 9.394/96 e a realização de um grande concurso público para o provimento de cargos de diretor de escola no

ano de 2001, que resultou na nomeação de três mil novos gestores no espaço de um ano (até o final de 2002).

O início do exercício deste grande número de novos profissionais na gestão escolar delineou uma nova configuração na rede que, desde há muito, vinha com um enorme número de escolas, em que professores substituíam os cargos de direção escolar. A bibliografia do *Circuito Gestão* era composta por trechos e/ou obras de importantes educadores e escritores da educação como José Carlos Libâneo, Antonio Nóvoa, Guiomar Namó de Mello e muitos outros.

As novas demandas da gestão democrática estabelecidas pela LDB 9.394/96 foram amplamente abordadas no referido curso, a partir de uma linguagem clara e acessível para a grande maioria dos participantes, enfatizando-se a participação de todos aqueles que atuam na escola e no processo de tomada de decisões relativas à mesma, conforme a citação transcrita a seguir:

A gestão democrática de escola é construída no dia a dia pelos que, direta ou indiretamente, vivenciam a educação. Ela exige participação de todos por intermédio da existência de colegiados e outros mecanismos institucionais. O pressuposto básico da gestão democrática é a concepção de educação como direito e dever de todos. Portanto, os diferentes agentes devem participar das decisões e da implementação do que foi decidido nas escolas: governantes, gestores, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade. A gestão democrática da escola pública está prevista na legislação e foi incorporada como um fundamento básico da escola e do sistema escolar brasileiro. Uma escola democrática é aquela na qual as decisões são compartilhadas, bem como são compartilhadas as tarefas necessárias para implantar tais decisões. Para tanto, torna-se necessário o desenvolvimento de uma cultura participativa entre todos os envolvidos no processo educacional. Esta participação deve ser garantida na estrutura organizacional e, mais ainda, vivida no ambiente escolar. O espírito democrático deve estar presente em todo o trabalho escolar: na sala de aula, nos corredores, na secretaria, no pátio, nos atos dos professores, dos funcionários, da equipe dirigente, dos alunos e de seus pais (SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação, *Circuito Gestão - Módulo IV*, 2000, p. 147).

Ainda neste material, os módulos do *Circuito Gestão*, os participantes da capacitação podiam encontrar-se com dados que traçavam o panorama educacional anterior à LDB 9.394/96 e os resultados da atuação tratada ali, como assertiva, da Secretaria Estadual de Educação na gestão Covas/Alckmin, como comprova o trecho a seguir:

Até 1994, o estado de São Paulo revelava: - contradições e desequilíbrios educacionais; - responsabilidade por mais de 80% das matrículas do ensino fundamental e médio; - irracionalidade administrativa; - desperdício, fruto de uma máquina hipertrofiada e centralizadora; - prédios escolares sucateados e ociosos; - má qualidade de ensino, altas taxas de evasão e repetência. A partir

da segunda metade da década de 90, a secretaria da Educação promoveu: - reorientação da natureza e da qualidade das intervenções; - articulação e integração de um projeto de política educacional; - integração dos aspectos humanos, físicos e materiais; - estabelecimento de parcerias com vista a revolucionar a produtividade dos recursos públicos. Isto significa que o estado passou de mero gestor de uma máquina gigantesca para a de articulador e integrador de um projeto de Educação, para a formulação de uma política educacional que integrasse os mais diferentes aspectos, desde os recursos humanos, físicos e materiais, até o estabelecimento de parcerias com todas as agências responsáveis pela educação escolar, com vista a revolucionar a produtividade dos recursos públicos. (SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação, Circuito Gestão - Módulo IV, 2000, p. 148).

A educação paulista passou, a partir da segunda metade da década de 1990 e, conseqüentemente, quando da promulgação da LDB 9.394/96, por muitas e grandes transformações, que modificaram desde o atendimento dos prédios, reestruturados para atenderem exclusivamente o Ensino Fundamental (Ciclo I ou II) ou Ensino Médio, até as capacitações para seus profissionais.

Em meio a tantas novas demandas, hoje os encontros de gestores trazem constantemente em suas pautas novas abordagens sobre descentralização, autonomia para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e democratização do cotidiano escolar a partir da maior participação dos diferentes segmentos que compõem sua comunidade.

Fica nítida a sensação de que estamos fazendo parte de um novo capítulo da história da instituição escolar que, a partir de um grande desgaste e de muitas tentativas de buscar soluções para aquele antigo cotidiano excludente e praticamente imutável, procura agora uma nova maneira de articulação social e do cumprimento das funções de uma escola que se pretende realmente transformadora.

As dificuldades são muitas, porém, como já comprovado anteriormente pela história educacional do Brasil, sempre haverá aqueles que não medem esforços para que os obstáculos sejam transpostos e cujo trabalho, objeto de muita dedicação, certamente se transformará não somente em exemplo, mas acima de tudo, em fonte de inspiração para as futuras gerações.

É no compromisso com a gestão democrática que está implícita a concepção de escola como um bem público e perene, que possui significado fundamental no processo de construção de uma nação democrática.

José Carlos Libâneo

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA VELHOS ALIADOS, NOVAS PERSPECTIVAS

A revisão da literatura foi feita através da leitura de textos pertinentes ao tema, o que contribuiu de maneira significativa para que os trabalhos que compõem o referencial teórico adquirissem um caráter bastante prático.

Há muito se espera por um momento mais democrático da instituição escolar, tida como importante coadjuvante na construção da democracia do país: “Só existirá democracia no Brasil no dia que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.” (TEIXEIRA, disponível em <www.prossiga.br/anisioteixeira>, acesso em 10/05/2006).

Afirmações como esta, de Anísio Teixeira, localizadas na primeira página do *site* dedicado a este importante educador brasileiro, deixam claro, para aqueles que dedicaram sua vida à reflexão sobre a educação no Brasil, o fato de que escola e democracia não podem caminhar separadas.

Daí a importância de se rever o papel da escola no desenvolvimento de um país, o processo de definição e a atuação dos atores sociais envolvidos na elaboração de seu currículo que, sem dúvida, irá nortear o dia-a-dia e os objetivos desta instituição e ainda, se esta atuação ocorre de maneira efetivamente democrática.

A presente pesquisa visa estudar a concepção de gestão democrática apontada na nova LDB nº. 9394/96 e a visão sobre a mesma dos gestores da rede pública estadual da região de Ribeirão Preto, interior de São Paulo.

O referencial teórico constituiu-se a partir do levantamento de textos pertinentes ao tema, nas Reuniões Anuais da Anped, Caderno Cedes, Revista Educação e Sociedade, Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e Revista Brasileira de Educação, cujo resultado final foi bastante satisfatório uma vez que muitos destes trabalhos foram importantes para a construção do referencial teórico da pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 ocasionou mudanças na legislação educacional brasileira antes mesmo de sua promulgação, a partir de dispositivos legais que foram implementados na tentativa de subsidiar as novas demandas que seriam decorrentes desta lei em questão. Dessa forma, a Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, portanto anterior à LDB 9.394/96, já modifica a Lei 4.024/61 (nossa Lei de Diretrizes e Bases anterior a esta em vigor), com a tentativa de uma maior participação da sociedade nos rumos da educação

brasileira, através da criação do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem, conforme transcrito abaixo:

Art. 1º - Os arts. 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961¹², passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º - O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

§ 1º No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem.

¹² Texto original da Lei 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961.

Art. 6º - O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação.

Parágrafo único. O ensino militar será regulado por lei especial.

Art. 7º - Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.

Art. 8º - O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.

§ 1º - Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de neles serem devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular.

§ 2º - De dois em dois anos, cessará o mandato de um terço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Ao ser constituído o Conselho, um terço de seus membros terá mandato, apenas, de dois em dois anos, e um terço de quatro anos.

§ 3º - Em caso de vaga, a nomeação do substituto será para completar o prazo de mandato do substituído.

§ 4º - O Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre matéria de caráter geral.

§ 5º - As funções de conselheiro são consideradas de relevante interesse nacional, e o seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos de que sejam titulares ou conselheiros. Estes terão direito a transporte, quando convocados, e às diárias ou jeton de presença a serem fixadas pelo Ministério da Educação e Cultura, durante o período das reuniões.

Art. 9º - Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

- a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;
- b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;
- c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;
- d) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;
- e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70;
- f) vetado
- g) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;
- h) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República;
- i) conhecer os recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles;
- j) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;
- l) promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino;
- m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;
- n) estimular a assistência social escolar;
- o) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;
- p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;
- q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

Art. 7º - O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. (SAVIANI, 1998, p.16).

Assim, ficava estabelecido um novo critério de participação da sociedade nas decisões referentes à educação básica nacional, agora contando com a participação das Câmaras a ela destinadas com atribuições que perpassam todos os momentos relacionados à sua realidade, visando seu aprimoramento, bem como o intercâmbio de informações entre as diversas instâncias do poder público:

[...]Art. 9º - As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho pleno.

§ 1º São atribuições da Câmara de Educação Básica:

- a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução;
- b) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionados na alínea anterior;
- c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
- e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica;
- f) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal, acompanhando a execução dos respectivos Planos de educação;
- g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica (SAVIANI, 1998, p.17).

A tentativa de aproximação entre a instituição escolar e a sociedade, visava o intercâmbio de informações e a divisão das responsabilidades entre partes integrantes de um mesmo processo e tentava evitar a “polarização” dos diferentes atores da comunidade escolar, que precisam estar bastante unidos para o sucesso de uma nova demanda: planejar para mudar, transformar e renovar o contexto da educação brasileira. Segundo Padilha:

O resultado do processo de planejamento será influenciar e provocar transformações nas instâncias e nos níveis educacionais que, historicamente, têm ditado o como, o porque, o para que, o quando e onde planejar. Num sentido mais específico, pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto político-pedagógico da escola, é essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente. Não há relação pedagógica sem diálogo amoroso e conflitivo, da mesma forma que não há relação amorosa que resista à falta de diálogo e à ausência do conflito (PADILHA, 2004, p.3).

O que anteriormente era visto como responsabilidade exclusiva da direção (equipe gestora), passou a ser visto como algo que diz respeito a todos e, portanto, deveria ser um objetivo comum. Segundo Pimenta:

Assim sendo, entende-se que a escola que tem como parâmetro melhorar a qualidade do ensino fará dessa parceria e co-responsabilidade o seu diferencial, para tanto, é essencial que se crie um espaço no qual o coletivo possa opinar, elencar prioridades e deliberar ações no sentido de contribuir eficazmente para o sucesso do ensino ministrado. Nesse contexto, acredita-se que esses fatores serão, certamente, os elementos facilitadores na construção de uma escola que se intitula democrática e cidadã (PIMENTA, 2002, p.2).

Neste novo panorama social, político e econômico, a democratização das decisões, ou seja, a participação popular no âmbito da elaboração de novos rumos e intervenções governamentais, são partes integrantes do processo de formação de um Estado mais articulado e, conseqüentemente, mais próximo da Sociedade Civil.

As decisões compartilhadas, as conquistas e os conflitos que nelas terão origem, são importantes passos rumo a um novo espaço de participação e democratização social, caracterizada pela luta que buscava o consenso entre a escola e a sociedade, partes historicamente tão distantes.

Os prejuízos causados por esta distância, estão expressos na experiência relatada no trabalho *Educação para a democracia: o elemento que faltava na discussão da qualidade do ensino* de Vitor Henrique Paro, trabalho apresentado no GT-5 da 23ª Reunião Anual da Anped, em 2000, que expressa o descontentamento generalizado com a educação fundamental oferecida pela escola pública no estado de São Paulo.

Paro (2000) evidencia a distância entre o previsto e o que realmente ocorre nas escolas, principalmente quanto aos objetivos que se pretendem atingir através da educação, objetivos estes, que deveriam caminhar nas dimensões social e individual. De acordo com Paro (2000), os objetivos individuais levam o educando a formar-se para “viver bem”, mas os objetivos da dimensão social devem extrapolar os limites individuais, refletindo-se na construção de uma sociedade onde todos venham a viver melhor. Para este autor:

A dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem” de todos, ou seja para a realização da liberdade enquanto construção social. Se entendermos a democracia neste sentido mais elevado de mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia (PARO, 2000, p.02).

A partir daí, Paro (2000) questiona a escola e seu papel, bem como sua participação nas duas dimensões citadas, ou seja, sua real contribuição tanto para o viver melhor de cada um, quanto para a construção de um mundo mais democrático. O autor encontra uma instituição incapaz de envolver de maneira prazerosa seus alunos e, ainda, profissionais “presos” às práticas, estratégias e formas de avaliação, de uma escola de um tempo bem anterior ao que vivemos.

Ainda de acordo com Paro (2000), o ensino fundamental merece especial atenção, pois ali as relações autoritárias entre alunos e professores ainda estão presentes no cotidiano escolar que, raramente incentiva o diálogo e a horizontalidade das decisões, além de estar fortemente caracterizado por uma apatia, quase que geral, por parte dos profissionais envolvidos no seu dia-a-dia.

Assim, Paro (2000) propõe a reflexão a partir de quatro pontos que sintetizam as dificuldades a serem vencidas pela escola pública, mais especificamente, no Ensino Fundamental rumo a um novo momento da instituição escolar. São eles:

I - A necessidade de um rigoroso dimensionamento do conceito de qualidade do ensino fundamental, quando, de acordo com o autor, deve ser feita uma investigação profunda a respeito das reais intenções e objetivos da escola, desvinculada de interesses políticos tão pontuais, com o período de duração daquela determinada gestão, nem tão comprometida com o aspecto quantitativo dos resultados aferidos nessa nova “fase” de avaliações externas da qualidade da escola, fatores que apenas adiam a participação dos cidadãos na discussão sobre a educação que todos gostariam de ter, contribuindo para que a escola continue a ser o espaço antigo, previsto apenas para a transmissão de conteúdos (PARO, 2000). Segundo o autor:

Nesse particular, é preciso não apenas fazer a revisão crítica das concepções existentes, em especial o paradigma neoliberal que associa o papel da escola ao atendimento das leis de mercado, mas principalmente contribuir para a elaboração de um conceito de qualidade que valha a pena ser posto como horizonte e que sirva de parâmetro para a proposição de políticas públicas consistentes e realistas para o ensino fundamenta (2000, p.04).

II – A relevância social da educação para a democracia como função da escola pública que, embora não seja vista como competência exclusiva da escola, precisa fazer parte de seu cotidiano, que supostamente precisa estar vinculado às demandas da sociedade, já que esta poderia ser de grande valia para que se estabelecesse entre os educandos uma convivência bastante sadia, no sentido de se proporcionar espaço para o desenvolvimento e a articulação para uma politização dos mesmos:

Não se trata, obviamente, de advogar para a escola um poder de determinar a transformação social, ou mesmo uma absurda exclusividade no oferecimento de valores, conhecimentos e capacidades com relação à convivência social e política, visto que o saber sobre a política e a democracia se constrói, em última instância, na prática social: nem se trata tampouco de utilizar a escola para fazer proselitismo político de qualquer espécie. Em verdade, tomando o fazer político como uma atribuição humano-social cujo propósito é tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, trata-se de acreditar que a prática social aí envolvida supõe a posse de saberes que são produzidos historicamente e que também historicamente podem ser apropriados. Como tais saberes não envolvem apenas meras informações, mas o desenvolvimento livre de valores, crenças, posturas, comportamentos, hábitos, escolhas, etc., faz-se necessário um processo educativo, que envolva a interação entre sujeitos livres, como o que pode (e deve) ser desenvolvido na escola. É preciso, pois, pôr a formação para a democracia sob exame, para que se possa refletir seriamente a respeito das potencialidades da escola nesse sentido (PARO, 2000, p.07).

III – A importância de se levar em conta a concretude da escola e a ação de seus atores na formulação de políticas educacionais, quando o autor destaca a importância da elaboração de políticas públicas que não percam de vista o real papel da escola e a necessidade de que todos os que estão nela envolvidos, sejam ouvidos, para que assim se possa ousar, implementando mudanças que não teriam um caráter tão distante daqueles que a utilizam, mas que refletiriam parte de suas expectativas (PARO, 2000):

Daí a importância de, no subsídio a políticas educacionais, se acercar da concretude dos fatos e das relações que se dão no cotidiano da escola fundamental, se pretende estudar formas de melhorar seu desempenho e propor políticas que reorientem suas ações. Isso exige investigar a anatomia das práticas pedagógicas e das demais relações sociais que acontecem no dia-a-dia da escola, de modo a compreender seus problemas, considerar suas virtudes e avaliar suas potencialidades. Ao mesmo tempo é preciso conhecer a opinião dos atores (professores, alunos, pais, direção, demais funcionários), seus interesses e expectativas, sua visão de educação e dos problemas correlatos, bem como os determinantes de suas posturas e sua disposição para aderir novas propostas (PARO, 2000, p.10).

IV – O papel estratégico da estrutura didática e administrativa na realização das funções da escola, que finaliza os pontos de reflexão propostos por Paro (2000), ressaltando a importância de que a escola, enquanto estrutura, precisa estar “disposta” a mudar, favorecendo e criando um ambiente propício para a reflexão e a discussão constante em torno de seus problemas, ou simplesmente de seu cotidiano, praticando a inclusão das instituições auxiliares na sua tomada de decisões o maior número de vezes possível, na tentativa de reverter uma história de verticalidade, tão evidenciada na prática de nossa educação. Segundo o autor:

Na realidade de nossas escolas públicas básicas em que se evidencia o divórcio entre a prática escolar cotidiana e as perspectivas de uma consistente emancipação intelectual e cultural dos educandos, o que se verifica é que a estrutura da escola mostra-se inteiramente consoante com esse divórcio, dando-lhe sustentação material, na medida em que não é concebida de modo a favorecer a condição de sujeito dos agentes envolvidos. O próprio conselho de escola, instituído presumivelmente para esse fim, mostra-se, na maioria das vezes, totalmente inoperante, mergulhado numa estrutura avessa à participação e ao exercício da cidadania (PARO, 2000, p.12).

A identificação da comunidade escolar com as mudanças curriculares, administrativas ou organizacionais propostas para a escola, assume caráter de extrema importância para a implementação e a concretização das mesmas, como podemos averiguar pela seguinte entrevista:

Bom, quando nós viemos para cá, nós vimos uma escola destruída, falida financeiramente, com sérios problemas financeiros e moralmente destruída, foi quando eu chamei alguns alunos que eu sabia que eram pais e a gente acabou...é...tomando uma única medida (*suj_002*gen_1*K_2/ecu: 99 Class: 2).

Olha a escola tem que ser um lugar gostoso, a escola tem que ser um lugar acolhedor, ta? E para isso, tudo que chegar de verba ou de ajuda nós temos que estar voltados para a manutenção deste espaço (*suj_002*gen_1*K_2/ecu: 100 Class: 2).

Então, eu acho que a primeira coisa foi isso, melhorar o espaço da escola, até porque eu tenho professor que dá aula manhã, tarde e noite, eu tenho aluno que fica manhã toda, hoje eu tenho aluno do período integral que fica das 7 às 4 (*suj_002*gen_1*K_2/ecu: 101 Class: 2).

Eu tenho pais que são alunos que vêm à noite, eu tenho uma boa parte da escola, quer dizer, se a escola não tiver um ambiente agradável, a gente não consegue (*suj_002*gen_1*K_2/ecu: 102 Class: 2).

De nada adianta uma escola que não reflita as expectativas e os anseios da comunidade que a frequenta. Assim, a criação de um ambiente favorável ao aprendizado e, sobretudo à convivência harmoniosa dos diferentes segmentos da instituição escolar, torna-se uma preocupação dos gestores das escolas estaduais que, na grande maioria das vezes, não medem esforços para que este se concretize.

Porém, infelizmente, o poder público parece resistir quanto ao fato de reconhecer esta necessidade de entrosamento entre a escola e seus frequentadores e ainda insiste na rigidez de normas e na restrição da participação democrática de pais, alunos e professores no cotidiano escolar:

Então, qual é o problema? Ele diz respeito às formas pelas quais os órgãos de gestão do sistema tomam decisões, ao processo de elaboração das leis e, muitas vezes, aos conteúdos da legislação, os quais nem sempre expressam interesses da comunidade escolar. Reuniões que se destinam apenas à

comunicação de decisões impedem os professores de participar no processo decisório ou de fazer leitura crítica das medidas ou textos legais. Queremos assinalar a necessidade de atitude crítica ante as determinações oficiais, para avaliar o grau em que as políticas e as diretrizes são democráticas, justas, inclusivas, respeitadoras das diferenças relativas ao direito de todos à escolarização (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.298).

Toda a trajetória de nossa educação levou a instituição escolar ao cumprimento de tudo que fora para ela previsto, reduzindo seu trabalho à obediência e aplicação das muitas e diferentes medidas adotadas e impostas pelo poder público. Este fato em nada contribuiu para que os pais, alunos, professores e funcionários trouxessem suas expectativas e contribuições para a construção de uma escola com identidade própria.

Até aqui se considerou a organização formal, isto é, a organização planejada, a estrutura organizacional, os papéis desempenhados. As organizações, todavia, sofrem forte impacto dos elementos informais – a organização informal, que diz respeito aos comportamentos, às opiniões, às ações e às formas de relacionamento que surgem espontaneamente entre os membros do grupo. Esses aspectos da organização informal têm sido denominados de cultura organizacional (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.318).

Todos os envolvidos no cotidiano escolar e na sua gestão têm muito a contribuir para a construção da identidade e cultura da escola. Assim, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi:

A bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da organização de que fazem parte. Isso significa que as organizações – a escola, a família, a empresa, o hospital, a prisão, etc. – vão formando uma cultura própria, de modo que os valores, as crenças, os modos de agir dos indivíduos e sua subjetividade são elementos essenciais para compreender a dinâmica interna delas. A cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, o assentimento ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.320).

Porém, infelizmente, na grande maioria das vezes, a conquista desta participação dos alunos, pais, diretores e professores, significa um importante objetivo que ainda não foi atingido. Se os atores da instituição escolar não são ouvidos e nem convidados a participarem do processo de elaboração e concepção das mudanças para ela previstas, acontece o aumento da distância entre a escola e a comunidade.

Um exemplo bastante conhecido da não-participação popular nas decisões governamentais ocorreu no ano de 1995, no estado de São Paulo, quando a Secretaria Estadual de Educação, na época chefiada por Rose Neubauer da Silva, reorganizou sua rede

física determinando a separação dos prédios escolares, ou pelo menos da grande maioria deles, de acordo com os níveis de ensino.

Ou seja, algumas escolas foram reservadas para o atendimento exclusivo do Ensino Fundamental Ciclo I, outras para Ciclo II e ainda escolas somente para o atendimento do Ensino Médio. A medida causou grande comoção entre os pais que foram comunicados pela direção da escola de seus filhos, através de reunião convocada para este fim pelas próprias unidades escolares, em dezembro do ano anterior à vigência da nova configuração da rede escolar pública estadual de São Paulo.

Foram muitos os questionamentos e as principais reclamações dos pais eram de que eles não foram consultados sobre tal mudança e ainda, como resolveriam o fato de terem dois ou mais filhos que, a partir daquele momento não poderiam mais ir e voltar juntos para a escola. De nada adiantaram as diferentes manifestações de protestos dos pais e alunos e a medida citada entrou em vigor no ano seguinte.

A divisão das responsabilidades e as decisões compartilhadas são, para todos os envolvidos no cotidiano escolar, uma experiência nova oriunda da LDB 9.394/96 e ao mesmo tempo, condições indispensáveis para que uma gestão de caráter mais democrático possa permear a instituição escolar.

Os gestores também estão aprendendo com este intercâmbio entre escola e comunidade e, quando questionados sobre o aspecto facilitador deste novo contexto onde mais vozes devem estar presentes no dia-a-dia da unidade escolar, deixaram claro que ainda encontram dificuldades para esta articulação, como pudemos verificar nas transcrições abaixo:

Facilitadora e dificultadora, tá? Facilitadora porque eu não tô tomando uma decisão sozinha, tudo a gente compartilha, sei que se der errado o diretor é o culpado e se der certo todo mundo fez, é assim e ponto final. Mas, para se fazer isso você tem muitas dificuldades. Quantas vezes você partilha uma decisão e aí você vê que tá agradando um pouco, agradando outra parte e o grupo não tá satisfeito também, então vamos rever, então é mais difícil você participar, você ...é...jogar esta responsabilidade. Então eu acho as duas coisas, é facilitadora, mas tem suas dificuldades também (G3).

Depende do que e depende do assunto e da questão que tá em pauta, depende, não sei, tem certas coisas que é bom decidir sozinho, porque também assim, certas coisas são importantes mas que exigem resposta rápida, então até você reunir todo mundo e discutir, então às vezes você fala: “ai é assim e não assado” e às vezes resolve errado já aconteceu isso, de eu tomar uma decisão de pronto e não ser a ideal e depois: “puxa porque que eu não pensei? Porque que eu não troquei uma idéia com alguém”. E hoje não, foi no começo. Mas isso tudo é aprendizado da gente. Hoje eu vou fazer alguma coisa, eu sempre chego, sempre tem alguém bem sensato perto da gente eu falo: “o que vocês acham? Vou fazer deste jeito, tudo bem?”, aí: “não, mas você não pensou naquilo?” ou então: “ah tá certo e tal”, mas eu sempre prefiro pedir opinião de alguém, eu sou meio impulsiva então às vezes uma decisão mal tomada pode ter conseqüências piores (G5).

Olha no aspecto da estrutura do que é a gestão democrática sim, só que na articulação disso, muitas vezes, ela é difícil para que a gente faça, mas eu acho que as decisões compartilhadas são necessárias, eu não sou contrária, o que falta é fundamentação talvez nossa e talvez até dos segmentos que estão com a gente de entendimento para que isto ocorra. Então às vezes isto é mal entendido e acaba ficando como se você não tivesse autoridade ou muitas vezes, como descaso do gestor (G6).

Na verdade a autonomia do diretor fica só na responsabilidade da escola. Quando você chama a comunidade que participa da APM por exemplo, e mesmo aquelas reuniões programadas que os pais vão, que participam e tal, se você chamar eles daqui a uma semana, eles não vão. Vão falar “mas eu já fui a semana passada, não tenho tempo pra ir”. Por quê? Porque eles precisam trabalhar, precisam descansar e eu não vejo assim essa vontade da comunidade em participar da escola. Sabe no papel, a teoria, eu vejo que é muito bom, seria muito bom a comunidade presente dentro da escola, mas na prática não é isso que ocorre. Eu não vejo a comunidade, ela tem interesse na educação do seu filho, ela tem interesse na formação do seu filho, sabe, mas ela não tem o interesse em participar disso, sabe, eu não vejo assim (G8).

O artigo de Neusa Maria Marques de Souza, *Gestão democrática da educação: entre as políticas oficiais e a prática escolar*, apresentado no GT – 5, da 27ª Reunião Anual da Anped, no ano de 2004, relata um estudo desenvolvido em Três Lagoas – MS, sobre uma importante experiência realizada em três das treze unidades escolares daquela localidade, como um projeto piloto, entre 1999 e 2000.

Foram investigadas, através de reuniões mensais de um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e professores destas três escolas, as causas da distância que existe entre o que está estabelecido enquanto Gestão Democrática e o que realmente vinha acontecendo nas escolas.

Os grupos de estudos subsidiaram aos professores das referidas escolas condições de um debate amplo em torno do tema, já que os mesmos traziam consigo a vivência cotidiana da escola.

A partir daí, foi possível o diagnóstico de uma situação já bastante conhecida: a falta de autonomia para o gerenciamento das verbas destinadas à escola, por exemplo, fora claramente denunciada e, nem mesmo o fato da eleição para o cargo de diretor de escola garantiu esta maior liberdade para o mesmo e seu grupo. Quanto ao processo ensino-aprendizagem, a queixa também é bastante nítida na fala dos professores, conforme transcrito abaixo:

... há uma fiscalização enorme (inspeção de todas as formas); as pessoas vivem inseguras e trabalham com raiva: o diretor deve dar satisfações de tudo que faz (não há confiança por parte da Secretaria no pessoal que trabalha nas escolas, desde o corpo docente ao administrativo); a secretaria exerce muita pressão sobre a escola pois, realiza uma inspeção rigorosa e não oferece

esclarecimento e diálogo; há muita burocracia no preenchimento dos diários (caneta preta, ponta fina) e tantas outras ordens que não levam à melhoria do trabalho da escola, ao contrário, apenas oprime e desagrada quem é submetido a tais exigências (SOUZA, 2004, p.3).

O texto de Souza (2004) mostra que o conceito de poder que “significa, na verdade, a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade”.

Em nossa pesquisa também pudemos verificar o descontentamento dos atores sociais da instituição escolar quanto a este tipo de controle, que se perpetuou de maneira tão significativa na educação brasileira.

Eu diria assim que a gente tem muita dificuldade de acompanhar o projeto pedagógico porque eu diria que 40% do nosso tempo a gente tá fora da escola. É... qual que é a grande dificuldade do diretor acompanhar esse projeto pedagógico? (*suj_009*gen_1*K_1/ecu: 582 Class: 1).

Nós vivemos um modelo de escola extremamente burocratizado, onde o papel, onde a planilha, onde o relatório ocupam espaço do humano, então você acaba ficando debruçado em um monte de planilha, é planilha de planejamento, é planilha para o pagamento (*suj_009*gen_1*K_1/ecu: 583 Class: 1).

É planilha pro PRODESP, é planilha pro raio que o parta e o humano mesmo que é o aluno, que é o professor, que é o funcionário né, a gente acaba não tendo tempo de se dedicar a isso (*suj_009*gen_1*K_1/ecu: 584 Class: 1).

Nas observações dos gestores entrevistados, estes diagnosticam as defasagens/necessidades dos alunos e, segundo pudemos apurar, coletivamente, seriam capazes de intervir neste sentido. Porém, sempre esbarram na burocracia dos órgãos governamentais que, verticalmente, além de determinar conteúdos, criam estratégias de ensino, recuperação e avaliação.

Entretanto, esta realidade tão consolidada na educação brasileira pode e precisa ser transformada a partir do trabalho consciente e coeso de todos os educadores envolvidos no cotidiano de cada uma de nossas escolas:

Considerando os objetivos sociopolíticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela transformação social e da ação da própria escola de promover a apropriação do saber para a instrumentação científica e cultural da população, é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão escolar, como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.328).

A democratização da informação e do conhecimento vigente na sociedade atual, bem como suas constantes transformações e novas demandas, passaram a fazer parte do plano de intenções dos gestores que se preocupam em diminuir a distância existente entre a escola e o mundo exterior e também o mercado de trabalho, conforme o que foi apontado no exemplo a seguir:

A informação é tanta que eles não entendem que nós temos que formar o aluno pra ter acesso a estas informações, porque ensinar o aluno, formar o aluno a gente não vai formar mais, e nunca mais, antigamente nós formávamos o aluno para alguma coisa (*suj_001*gen_1/ecu:83 Class:2).

Hoje a gente já não tem mais nem o objetivo de formá-lo para alguma coisa, tá?! Nós temos que dar condições para que este aluno aprenda a usar todas as informações necessárias ou disponíveis na sociedade pra que ele cresça enquanto pessoa, (*suj_001*gen_1/ecu: 84 Class:2)

porque eu estou formando um aluno hoje, amanhã esta formação já está ultrapassada. Então eu tenho que ter um outro objetivo e nós não conseguimos mais também acompanhar este tipo de coisa, quer dizer, esta evolução é tão rápida que a gente não acompanha, nem que a gente ficasse o dia inteiro na internet, (*suj_001*gen_1/ecu: 85 Class:2)

nos jornais ou vivesse somente disso, né?! A gente já não tem mais esta disponibilidade para isso. Não, a gente aprende na raça, a gente aprende com aluno, a gente aprende com pai e aprende com professor (*suj_001*gen_1/ecu: 86 Class:2).

A partir do momento em que os educadores e a comunidade escolar reconhecem na escola, suas características próprias e, portanto, sua cultura, podem juntos, “arquitetar” um novo projeto pedagógico mais próximo destas peculiaridades que fazem as diferenças entre cada uma de nossas escolas.

Cada escola tem, pois, uma cultura própria que possibilita entender muitos acontecimentos de seu cotidiano. Essa cultura, porém, pode ser modificada pelas pessoas, pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda mais de perto aos interesses e às aspirações da equipe escolar, o que justifica a formulação conjunta do projeto pedagógico-curricular, a gestão participativa, a construção de uma comunidade de aprendizagem. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.321).

O papel do gestor escolar atende agora, a uma nova e importante demanda: a articulação entre as partes do todo escolar. Segundo Libâneo:

Constituem, pois, desafios à competência dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores: saber gerir e, frequentemente, conciliar interesses pessoais e coletivos, peculiaridades culturais e exigências universais da convivência humana; preocupar-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir; estabelecer formas participativas e a eficiência nos procedimentos administrativos (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.323).

Mais do que nunca, os gestores precisam estar abertos à participação dos professores, alunos e pais na gestão do dia-a-dia da escola. No exercício da profissão, muitos deles constataram através da experiência cotidiana, que a herança da responsabilidade de uma gestão escolar autoritária e centralizadora, distanciou a escola de seus usuários.

A gestão democrática trouxe, então, a necessidade de que os gestores estejam dispostos a ouvir, discutir, dialogar e articular diferentes anseios e expectativas. De acordo com Libâneo:

Com base nesse princípio mais geral, há que se destacar o papel significativo do diretor da escola na gestão da organização do trabalho escolar. A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidades. Uma vez tomadas as decisões mais coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. Não se quer dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do diretor ou em uma estrutura administrativa autocrática – na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do diretor como um líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.332).

Embora não tenham sido preparados durante o seu processo de formação para a gestão democrática estabelecida na LDB 9.394/96, os gestores, na grande maioria das vezes, vêm se esforçando ao máximo para a implementação e concretização da mesma, pois já perceberam que sozinhos ou somando esforços apenas com os profissionais do interior da escola, estariam praticamente sentenciando seu trabalho ao fracasso, já que o envolvimento da comunidade extra-escolar torna-se indispensável para dias melhores da escola brasileira.

Este novo “traço” da gestão escolar fica bastante nítido no relato abaixo:

Olha, educação é uma coisa dinâmica, as coisas estão sempre se alterando. Eu vejo assim, novamente eu vou reiterar que eu vejo com bons olhos a participação dos pais, da comunidade, mas não é isso que eu presencio, não é isso que eu vejo (*suj_008*gen_1/ecu: 507 Class:2).

Quando eu saí da faculdade, havia um tipo de lei que organizava as escolas centradas na figura do diretor. Com o passar do tempo, foram surgindo essas novas leis e nós fizemos alguns cursos, né, de re-capacitação, até para lidar com isso. Eu me sinto hoje capacitado, inclusive minha escola é aberta à comunidade, eu recebo os pais, tem reuniões, recebo individualmente, ouço opiniões, sabe, aquelas que são viáveis tento executar, aquelas que não são, (*suj_008*gen_1/ecu: 509 Class:2)

eu explico para os pais e para a comunidade o porquê da não execução dessas idéias. Mas quando eu saí da faculdade não, houve mudanças e eu busquei uma forma de me atualizar (*suj_008*gen_1/ecu: 510 Class:2).

Quando eu saí da faculdade não, mas hoje eu me sinto plenamente preparado para lidar com essas interações. Então, a gente colocou assim, em alguns períodos a escola aberta à comunidade, sempre nos primeiros dias de aula os pais participam, entram na escola, conversam com os professores (*suj_008*gen_1/ecu: 511 Class:2).

Então algumas atitudes, dentro das condições tanto materiais como humanas que nós possuímos, a gente procura aproximar a escola da comunidade sim. Acho que a partir do momento que os pais acompanham a vida escolar de seus filhos, esse próprio filho vai ter um comportamento melhor, ele vai, o pai vai ta mostrando pra ele que a escola tem importância, que a educação é importante (*suj_008*gen_1/ecu: 514 Class:2).

Assim começa uma escola em que a participação e a construção de uma gestão mais democrática atravessam os portões do prédio escolar e convida à articulação o seu entorno.

A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si: a) de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional; b) a de caráter mais externo, em que profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.329).

A ousadia, a vontade e o comprometimento da equipe escolar são indispensáveis para a implementação de um projeto pedagógico independente e com as características da escola que atenda às suas necessidades e que seja articulado coletivamente em seu interior. O relato da gestora transcrito abaixo demonstra claramente que as intervenções previstas na unidade escolar, buscam através da articulação entre o previsto e estabelecido por lei com o que realmente é possível, novas soluções para velhos problemas:

Inclusive, eu tenho assim, uma linha de trabalho, assim: a legislação, seguir a legislação que eu gosto muito, dessa parte (*suj_004*gen_2 /ecu: 272 Class: 1).

Respeitar essa legislação, mas ao mesmo tempo ouvir o outro lado e tentar fazer uma integração, até uma adaptação se for possível, da legislação com que os diversos segmentos da escola precisam (*suj_004*gen_2 /ecu: 273 Class: 1).

O diagnóstico da gestão, em parceria com a coordenação pedagógica da escola e o diálogo franco com os professores, é indispensável para que as reais necessidades dos alunos sejam detectadas. A partir daí, mesmo que pequenos entraves estruturais sejam encontrados, quer seja em forma de lei, ou na carência de recursos financeiros e pedagógicos, a vontade de uma atuação que realmente venha intervir para sanar as defasagens e dificuldades do processo ensino-aprendizagem, ainda é a maior aliada do gestor que realmente deseja acertar.

Eu não sei se eu posso te dar um exemplo aqui? O que que aconteceu? Projeto de Recuperação e Reforço em 94, eu recebi uma sala que vinha duma escola da Prefeitura, todas as crianças de zona rural (*suj_004*gen_2 /ecu: 274 Class: 2).

E chegaram na 5ª série, eles não estavam preparados de forma nenhuma. Não tinha nenhum pré-requisito. O nível deles, que nós fomos avaliar, seria assim de uma 3ª série de Ensino Fundamental (*suj_004*gen_2 /ecu: 275 Class: 2).

Eram da zona rural, não podiam voltar em período contrário pra fazer o Reforço. E aí? Precisariam de reforço em todas as disciplinas. Eu tomei uma atitude, segui a legislação numa parte e adaptei na outra (*suj_004*gen_2 /ecu: 276 Class: 2).

Que eu fiz? Contratei um professor de reforço de todas as disciplinas, como se essas crianças tivessem freqüentando, a classe inteira, no período contrário, mas na realidade, esse professor vinha no período deles e ajudava o professor da sala a dar aula (*suj_004*gen_2 /ecu: 277 Class: 2).

Foi ai que nós tivemos um aproveitamento. Não comuniquei aos órgãos competentes. No plano, ele foi como se fosse no período contrário. Passados seis meses, no segundo semestre, eu chamei a supervisora e falei: to fazendo isso e tá dando certo, mas no papel tá no período contrário (*suj_004*gen_2 /ecu: 278 Class: 2).

Então, essas coisas, que eu posso fazer, eu faço. Porque eu não to prejudicando ninguém, eu só to contribuindo para a melhoria da aprendizagem do meu aluno (*suj_004*gen_2 /ecu: 280 Class: 1).

Todos aprendem com o processo de construção de uma gestão democrática na unidade escolar caracterizado, principalmente, pelo intercâmbio de experiências entre a comunidade intra-escolar e seu entorno:

A comunidade deve ser o espaço público em que se discute o conhecimento, a organização curricular, as relações sociais, os modos e critérios de avaliação, as normas. Esse caráter de diálogo e de compartilhamento de significados entre as pessoas da comunidade escolar possibilita à escola como um todo adquirir experiência, acumular recursos cognitivos e operacionais, construir competências coletivas. Ou seja, a instituição torna-se uma organização aprendiz, um espaço de aprendizagem contínua, em que a organização aprende com seus membros e vice-versa (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.387).

Nosso modelo de administração escolar continua com os papéis claramente definidos e todos cumprem regras: a Secretaria de Educação determina, os supervisores verificam o seu cumprimento, através da fiscalização junto às escolas. A grande ênfase dada à delimitação de espaços dessas atuações deixa clara a preocupação com o controle da atividade educacional.

Assim, a hierarquização fica demonstrada através da necessidade de supervisão dos trabalhos da equipe escolar por parte da Secretaria quanto à administração de seu cotidiano. A

perpetuação desta postura de controle, contribui e muito para o engessamento da estrutura. É a concretização da distância entre o prescrito e o que ocorre na escola.

Apesar de não prescritos enquanto textos legais e de não se estabelecerem enquanto realidade normativa com força administrativa legal, juridicamente estabelecida, esse perfil de modelo aparece na ação, regulando a organização e o funcionamento das ações pedagógicas no contexto escolar, representado pelo exercício do poder hierarquizado posto pelo arcabouço estrutural que definiu o modelo de administração (SOUZA, 2004, p.6).

A educação sempre foi pensada a partir de uma rígida estrutura hierarquizada que estabelecia seu funcionamento. Esta estrutura, controlada pelos órgãos governamentais centrais (o Ministério da Educação ou as Secretarias quer seja em nível estadual quer em nível municipal), determina claramente os papéis, bem como o campo de atuação de cada um dos atores envolvidos no processo educacional.

O incentivo à participação da comunidade escolar no estabelecimento das regras de funcionamento da escola, por exemplo, pode ser de grande valia para os gestores, uma vez que, as decisões compartilhadas com os pais, professores, alunos e funcionários, de acordo com a experiência descrita a seguir, adquirem maior força:

Eu tenho dois momentos que considero fundamentais na minha gestão que é: terminado o planejamento, a gente tem um esboço do que a gente quer fazer na escola (*suj_009*gen_1*K_1 /ecu: 615 Class: 1).

Então eu convoco todos os pais né, e nessa escola que eu trabalho hoje, a gente tem o privilégio ter um anfiteatro para 400 pessoas né, e eu discuto com eles ponto por ponto (*suj_009*gen_1*K_1 /ecu: 616 Class: 1).

Então primeiro ponto, vamos dar um exemplo: entrada atrasada. Os professores junto com os funcionários decidiram que a tolerância máxima é 10 minutos. Coloco para os pais e aí os pais discutem né, dão opiniões, e aí agente faz uma votação né. E eu diria assim que é um momento muito bom porque dá transparência ao dia-a-dia da escola (*suj_009*gen_1*K_1 /ecu: 617 Class: 1).

Nós discutimos desde o aluno que chega atrasado até o aluno que manda a professora pra aquele lugar (*suj_009*gen_1*K_1 /ecu: 618 Class: 2).

A transcrição desta experiência de gestão, demonstra nitidamente a especificidade do papel de um diretor de escola. O trabalho deste profissional é, constantemente permeado, bem como diretamente relacionado às relações humanas. Segundo Libâneo:

A direção da escola, além de uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. O significado do termo direção, no contexto escolar, difere de outros processos direcionais, especialmente os empresariais. Ele vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo

educativo, tomada de posição ante objetivos escolares sociais e políticos, em uma sociedade concreta. A escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana; por essa razão, são imprescindíveis os objetivos políticos e pedagógicos (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.331).

A escola, quando participativa na sua administração, assume um novo comportamento que, pouco a pouco, no exercício da democracia, pode instituir um novo conceito de gestão:

São propostos os seguintes princípios da concepção de gestão democrático-participativa: autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema de seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.333).

Sem dúvida, a instauração desta nova concepção de gestão, seria uma resposta aos tristes resultados deixados pelo quadro que a educação brasileira viveu durante as sete primeiras décadas do século XX, quando então teve seu momento histórico de maior controle e autoritarismo. Neste período, o poder de decisão era exclusividade do diretor que, embora visto como o único responsável pelos rumos da instituição escolar, também obedecia fielmente ao estabelecido pela Secretaria da Educação.

A escola servia para que um currículo estático, segmentado e com disciplinas desarticuladas, pensado e planejado bem longe de sua realidade, fosse trabalhado por professores e alunos para quem estava reservada a simples função técnica de execução das diferentes “receitas” que chegavam a cada ano.

A consequência destes processos sociais de divisão de funções e dessa parcialização científica do objeto do ensino é que se perdem de vista as interações entre o que acontece dentro e o que acontece fora, separa-se o contexto interno do externo, reforçam-se as fronteiras entre os conhecimentos e obscurece-se a compreensão global dos mesmos. Outros raciocínios e práticas virão justificar depois que as atividades dos professores/as referem-se basicamente aos aspectos metodológicos de *como* ensinar, enquanto que as decisões sobre os conteúdos – *o que* ensinar – serão vistas como algo que pertence a outros: especialistas, administradores, políticos, editores de livros-texto, etc. Uma análise mais cuidadosa nos fará compreender que nem o valor do que se decide fora da escola é independente de como se transforma depois dentro dela, nem que nada do que se produz em seu interior é totalmente alheio ao que acontece no exterior (SACRISTAN, 1998, p.122).

O poder de decisão sobre o que vai ser ensinado foi delegado às instituições externas ao universo escolar, a partir da divisão de tarefas que determinou para a escola a execução do currículo, o como ensinar:

Assim, as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as idéias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos – ou seja, as políticas e as diretrizes do sistema de ensino podem exercer forte influência e controle na formação das subjetividades de professores e alunos (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.297).

Trata-se de um momento em que o currículo não fora pensado como parte de um todo, de uma estrutura maior, tendo sido esquecido como processo histórico e social, ficando restrito apenas à realidade interna da escola e contribuindo para que a mesma permanecesse distante de seu contexto externo e da grande maioria de seus freqüentadores.

Assim, a escola recebe uma determinada visão de cultura estabelecida por aqueles que tiveram acesso ao campo das decisões para, a partir daí, desenvolver seu trabalho de legitimação de todo um conjunto não só de conhecimentos, mas também de valores, crenças, costumes e atitudes. Segundo Sacristan:

Por isso, afirmamos que a cultura selecionada e organizada dentro do currículo não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada em particular. A ciência que está contida nos programas escolares não é a ciência em abstrato, como a literatura que se ensina-aprende nas escolas, não é tampouco “a literatura”, mas em versões e pacotes especialmente planejados para a escola. Não é por acaso que uma crítica muito freqüente é dizer que os conhecimentos escolares são, em muitos casos, caricaturas do conhecimento (1998, p.128).

Uma vez pronto, este currículo começa a interagir com diversas esferas externas e alheias à vontade de seus idealizadores, passando então a sofrer interferências diretas do contexto exterior: da estrutura do sistema educativo, da organização e ambiente da escola, do ambiente da sala de aula e das atividades de ensino-aprendizagem (SACRISTAN, 1998) passando, a partir daí, por grandes e significativas transformações.

No Brasil, a partir da década de 80 do século XX, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo busca descentralizar as decisões em torno do currículo prescrito, através de um diálogo mediado pela CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas), entre a Universidade, (o universo acadêmico) e os professores da rede pública.

Foram realizadas diversas reuniões em pólos estaduais, quando então os professores puderam ser ouvidos e ainda sugeriram os conteúdos que deveriam permear o currículo escolar de cada uma das disciplinas, resultando na publicação das Propostas Curriculares (1986) no governo de Franco Montoro, instrumentos que vieram a se tornar muito populares junto ao magistério público e que passaram a direcionar a elaboração do plano de ensino dos professores até 1998, quando foram substituídas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O descontentamento dos gestores, quanto ao fato de trabalhar, constantemente, nesta luta por uma escola mais democrática, fica nítido nos trechos transcritos a seguir:

Então, a grande preocupação que nós temos que ter hoje é quem vai se envolver com projeto pedagógico né, que não seja um projeto da libertação, da emancipação e da esperança (*suj_009*gen_1*K_1 /ecu: 625 Class: 1).

Quem tem a ousadia de afirmar que a escola pública caminha pra esses três processos, de libertação, da emancipação e da esperança. Então eu diria pra você o seguinte, talvez essa seja a minha maior tristeza de gestor de escola pública (*suj_009*gen_1*K_1 /ecu: 626 Class: 1).

Como fazer com que professores, alunos e pais acreditem que a escola ainda é o único espaço onde é possível construir um projeto de libertação, da emancipação e da esperança. Porém eu não tenho sabedoria para fazer isso, então isso me angustia muito, porque você tem grupos, tribos, até bandos com posturas e com visões de homem, de mundo, de sociedade completamente diferentes (*suj_009*gen_1*K_1 /ecu: 627 Class: 1).

E aí como é que você congrega esse pessoal para que eles acreditem que ainda, com todos os problemas, a escola pública ainda é o melhor espaço para construção coletiva de um projeto de sociedade novo, de um projeto de sociedade mais justa, ... (*suj_009*gen_1*K_1 /ecu: 628 Class: 1)

...de um projeto de cultura, onde o diferente também tem vez, tem voz? Então isso é angustiante, eu diria assim, quase que desesperador. Acho que a participação familiar deveria ser atuante nas esferas pedagógica, financeira e nas normas de funcionamento da escola (*suj_009*gen_1*K_1 /ecu: 629 Class: 1).

A recente história política brasileira, considerando principalmente os anos de Ditadura Militar (1964-1985), parece ter deixado para a maior parte dos brasileiros uma herança da acomodação política e, ao mesmo tempo, de descrédito para com as tentativas de democratização dos espaços e instituições públicas, entre as quais a escola.

Neste período foi escrito mais um triste capítulo da história de nossa escola que, por mais de vinte anos, sobreviveu com uma legislação descontextualizada e, portanto, distante das reais necessidades da grande maioria dos brasileiros que tanto precisaram dela, chegando

ao final década de 1980, com um quadro de fracasso, expresso principalmente no grande número de exclusão e repetência dos alunos.

Sob a influência da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, (março de 1990, Jontiem, Tailândia) o Ministério da Educação do Brasil edita, em 1993, seu “Plano Decenal de Educação para Todos”. De acordo com Saviani (1998):

Em 1993, foi editado o “Plano Decenal de Educação para Todos” (BRASIL, 1993), cuja elaboração foi coordenada pelo MEC e que pretendeu se distinguir dos planos anteriores, seja porque não se referia à educação como um todo, mas apenas à “educação fundamental”, seja porque buscou não se reduzir a meras normas de distribuição de recursos. Nesse sentido procurou traçar um diagnóstico da situação do ensino fundamental e delinear perspectivas, identificando obstáculos a enfrentar, formulando estratégias para a “universalização do ensino e erradicação do analfabetismo” e indicando as medidas assim como os instrumentos para a sua implementação (1998, p.77).

De acordo com esta tendência mundial de preocupação com a educação, os anteprojetos de Ldben articulados no Brasil, buscavam caminhar no sentido de maior igualdade de acesso à educação, bem como a superação das defasagens educacionais, através de um ensino de maior qualidade. Porém, como de costume, na história brasileira, este novo momento educacional verá reeditadas as inúmeras dificuldades de destinação de recursos e ainda os entraves do jogo político vigente. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002):

As recomendações de Jomtien e de outros fóruns promovidos por organismos multilaterais podiam ser claramente identificadas em alguns dos anteprojetos de LDBEN que tramitaram durante oito anos no Congresso Nacional, prenunciando os cortes de verbas e a privatização que assolariam a educação nos anos subseqüentes. A histórica disputa entre correntes privatistas e publicistas se repetiu. Como assinalamos, o Fórum nacional realizou árduo trabalho junto aos parlamentares e em eventos que eclodiram por todo o país. Entretanto, à medida que a lei da educação nacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe) (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 62).

O documento da Cepal trouxera fortemente em seu texto, a idéia de que a economia e a educação agora, no final do século XX e início do XXI, estariam mais unidas que nunca, pois a escola deveria a partir de então, estar permeada de novos conhecimentos, habilidades e valores essenciais para a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

O documento econômico da CEPAL, *Transformación Productiva com Equidad*, alertava, em 1990, para a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 63).

A conseqüência de todo este panorama social, político e econômico da América Latina, não poderia ser outra, senão o triste quadro educacional com que o Brasil chega à década de 1990: um imenso contingente de analfabetos e apenas uma pequena parcela da população com idade escolar, desfrutando de uma educação ultrapassada e carente de toda sorte de recursos.

Os entraves institucionalizados da política brasileira no que diz respeito à educação, como o descompromisso com a continuidade das metas estabelecidas a cada mandato, a dificuldade de consolidação de uma política de investimentos e até mesmo a assunção do problema educacional como prioridade para uma nação tão carente, também marcaram presença na implementação do Plano Decenal.

Embora o referido “Plano decenal de Educação para Todos” se propusesse a ser instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial (SAVIANI, 1998, p. 78).

Porém, é de extrema importância que as tentativas sejam pensadas e repensadas por nossos governantes, não somente pela ótica mercadológica traduzida nos incentivos, participações e recursos internacionais, já que a população sofre com as desigualdades de acesso ao ensino, ao mundo do conhecimento, à cultura vigente e, conseqüentemente, às oportunidades de trabalho.

Trata-se de um enorme contingente de jovens que passam pelos bancos escolares, permanecendo ali por até onze anos, para posteriormente, serem colocados à disposição de um mercado de subempregos e para o desempenho de atividades mecânicas e de baixa remuneração. Sendo assim, constata-se que o Brasil precisaria intervir eficazmente na educação básica, considerada capaz de conferir aos alunos um novo tipo de cidadania,

além do alicerce para a educação futura. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002):

A CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimento eram os instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: construção de uma moderna cidadania e da competitividade. A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população apreendesse os códigos da modernidade. Definia os *códigos da modernidade* como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura, a compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e participação no desenho e execução de trabalhos em grupo (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 64).

Alice Casemiro Lopes (2004) destaca a importância da desconstrução das hierarquias fortemente estabelecidas entre a definição dos rumos das políticas educacionais e um projeto político-social de restauro destas diferenças de acesso de nossa população e ainda a necessidade do diálogo constante entre as diferentes instâncias de decisões dos rumos educacionais do país, com ênfase para a escola, seus professores e os governantes.

No que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tentam limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula. É com esses currículos existentes, efetivamente praticados nas escolas, fruto da reinterpretação de orientações do contexto de produção das políticas, que as definições oficiais dialogam. Mas esse diálogo deve ter em vista a produção de múltiplos sentidos para as políticas curriculares, e não simplesmente limitar ou constringer as possibilidades de reinterpretação pelo contexto da prática. (LOPES, 2004, p.116).

A autora esclarece que o diálogo entre escola e governo não pode ocorrer através das avaliações externas como o SARESP¹³ e o SAEB¹⁴, pois estas são centradas em dados estatísticos dos resultados, ou seja, do produto final do processo ensino-aprendizagem, desconsiderando o aspecto social do trajeto percorrido por este mesmo processo e sua enorme possibilidade de diagnosticar possíveis entraves do cotidiano escolar.

Esta tendência política de conhecer através das avaliações, aparece nitidamente na coleta de dados para a elaboração e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

¹³ SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo

¹⁴ SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

PCNs, que sofreram duras críticas por parte de todos os setores da escola já que, mais uma vez, estes parâmetros tentam estabelecer padrões de mínimo comum, o que parece bastante difícil para nosso país, tão grande e desigual.

Por mais difícil que seja para todos aqueles envolvidos com educação no Brasil, não podemos deixar de admitir que a desigualdade de acesso à educação de qualidade está presente desde há muito, na história de nossa escola.

De como, quando menos se falou em democracia no interior da escola mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola menos ela foi democrática.

Dermeval Saviani

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, foram muitas as mudanças que passaram a fazer parte do cotidiano escolar. O caráter de flexibilidade da referida lei pode ser reconhecido e identificado desde as novas possibilidades de organização da trajetória escolar, conforme estabelecido no artigo 23¹⁵, até os novos critérios de verificação do rendimento escolar de acordo com o inciso V¹⁶ do artigo 24.

As transformações administrativas e burocráticas, embora a princípio tenham sido alvo de muitas críticas por parte de professores, pais e gestores transformaram-se em realidade na instituição escolar, uma vez que foram estabelecidas por lei e, portanto, deveriam ser cumpridas.

A mesma facilidade de implementação não ocorreu em relação à gestão democrática, estabelecida no artigo 14¹⁷ da LDB 9.394/96, até mesmo por não tratar-se esta de um simples “ajuste técnico”, mas certamente da construção coletiva do que representa uma grande novidade para a educação brasileira, conforme estudado ao longo deste trabalho.

Quando perguntados sobre a tradução da gestão democrática, podendo utilizar-se de uma só palavra, os gestores entrevistados para este trabalho deixaram bastante claro que a mesma só existirá a partir do momento em que for assumida por todos os atores da escola, conforme denotam as respostas transcritas a seguir:

Diálogo (G1).

Trabalho (G2).

Colaboração (G3).

¹⁵ Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

¹⁶ V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento dos estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

¹⁷ Artigo 14 – Os estabelecimentos de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Participação (G4).

Divisão (G5).

Integração (G6).

União (G7).

Participação (G8).

Engodo (G9).

O universo das entrevistas também apresenta ainda que em pequeno número, (apenas um dos participantes), a descrença com relação à gestão democrática, traduzida neste caso específico como engodo, porém nos outros oito participantes pudemos verificar que, a partir de muito trabalho, ela poderá acontecer de forma verdadeira.

As peculiaridades das unidades escolares já reconhecidas no artigo 14 da LDB 9.394/96 são determinantes no caminho da construção de uma maior articulação entre a instituição educacional e seus atores.

A transcrição das respostas dos gestores sobre com qual dos segmentos (família, alunos, professores ou funcionários) é mais fácil compartilhar decisões, demonstra que em cada uma das escolas isto ocorre de maneira diferente. Porém a família não aparece em nenhuma das respostas; portanto, sua participação nas decisões da escola permanece como uma grande dificuldade vivida pelos gestores.

Eu acho que com os professores e funcionários. Eu acho que com os professores, eu consigo compartilhar mais as decisões. Funcionários também, mas é um número menor. As famílias e os alunos, é mais difícil. Os alunos, assim, a gente encontra, você fala, conversa, mas é difícil de você atingir. E as famílias, você não consegue uma comunicação total. Agora com professores e funcionários a gente consegue compartilhar e ter uma comunicação se não total, mas quase que total. Professor e funcionário estão todo dia na escola. A gente tem a oportunidade de estar dialogando diariamente. Agora, as famílias você tem encontros, assim, bimestrais com as famílias e, diariamente com uma ou outra família (G1).

Por incrível que pareça, com os alunos. Com os alunos, quando você é um diretor que respeita o aluno, que dialoga, que ouve e que não impõe a sua verdade como única e absoluta, você tem uma reciprocidade muito grande. Então é o segmento onde a gente tem mais prazer, você vai na quadra e conversa com os alunos, você vai no refeitório servir merenda, você sente que eles olham nos seus olhos com verdade. Não olham nos seus olhos com falsidade, com interesse. Tem aqueles que têm uma visão um pouco diferente, mas é com os alunos que eu me identifico mais, que eu sinto que a resposta é mais franca (G9).

Com os professores. Eu acho que, pelo fato dos professores estarem diretamente ligados com os alunos, no contato direto, na hora de uma decisão, fica mais fácil, porque eles, muitas vezes conhecem muito mais e melhor as necessidades da escola, através desse relacionamento com os

alunos, do que os outros segmentos da escola. Então é hora de um compartilhamento: vamos fazer isso? Vamos (G4).

Eu acho que com os alunos. Porque os alunos e os professores estão presentes na escola. Eles sabem o funcionamento da escola, sabem as necessidades da escola, participam da construção e se envolvem com a escola. O pai, quando ele participa, ele vai lá às vezes opinar de algo que ele não sabe, de algo que ele não entende, que ele não vive no dia-a-dia. Embora a participação de pais seja importante, se esse pai estivesse ali constantemente na escola, seria muito fácil trabalhar com ele, lidar com ele, porque ele estaria vivenciando o dia-a-dia da escola. Mas não, quando vai é pra dar uma opinião, ou pra “Olha, meu filho brigou aqui, eu quero uma solução rápida”. Ele quer uma solução rápida porque ele também quer passar rapidamente pela escola. Se a comunidade, como a lei previa, tivesse uma participação constante do dia-a-dia, seria muito útil para escola. Acho que a escola ganharia muito com isso (G8).

As razões para este distanciamento dos pais são explicadas pelas dificuldades do dia-a-dia das famílias, com ênfase para a falta de tempo devido à grande necessidade do trabalho e também à distância das escolas. Mesmo assim, em diferentes regiões de nosso país, experiências no sentido de contribuição familiar, para que a democracia comece a permear as escolas brasileiras de maneira efetiva já vêm sendo registradas em trabalhos recentes.

Todos os esforços e tentativas são válidos, e hoje podemos detectar relatos de casos em que a comunidade ousou participar das diretrizes da escola, quer na eleição de seus dirigentes, quer na definição da aplicação de recursos, ou ainda na eleição das disciplinas que viriam a compor sua grade curricular¹⁸, rumo a uma gestão mais democrática.

Sempre haverá ganhos, mesmo que regionais e/ou restritos ao contexto no qual a escola estiver inserida, em todas as vezes que a participação popular vier a ocorrer. Esse movimento de vir, entrar e participar de uma escola é a tônica do processo de democratização desta instituição tão sobrecarregada na sua missão de, sozinha, sanar tantos males apontados como de sua responsabilidade.

A escola precisa ser compreendida por sua comunidade de pais e alunos como um projeto que prevê a união e a participação de todos que nela trabalham. A grande maioria dos gestores escolares espera que a família atue na co-gestão financeira ou nas normas de funcionamento da instituição escolar, porém enfatizam que a instância pedagógica deve ser privilegiada pelos pais. Quando perguntados sobre qual das três esferas acima citadas, a participação familiar deveria ser mais atuante.

¹⁸ No início do ano de 2006, no governo de Geraldo Alckmin em São Paulo, na gestão do Secretário de Educação Gabriel Chalita, os professores foram convidados para votar, no mês de janeiro, algumas opções de Grade Curricular para a escola pública paulista, podendo optar pelo número de aulas de determinadas disciplinas, entre elas: Geografia, História, Química, Física e Biologia.

Pedagógica. Porque é aquilo que eu falei, muitos pais que precisam estar na escola não vêm, no convite para uma reunião bimestral com os pais, com os professores, com a direção, com a coordenação, muitos que precisam vir, não vem, eles vem quando são convocados. Então o financeiro eu não tenho problema, como eu já disse, tenho, os pais do Conselho de Escola, os pais da APM, que são aqueles pais que tem que decidir e me ajudar nestas decisões, eles estão presentes. Então eu acho que na pedagógica, é aquilo que eu falei, isto aí está difícil ainda da gente conseguir, e acho que vai ser uma coisa eterna (risos), esta dificuldade aí. Não estou querendo ser pessimista não, mas... (G3).

Eu acho que é na pedagógica. Porque a escola, a função social da escola é essa, é a aprendizagem, é o pedagógico. Se a gente conseguir essa participação no pedagógico, automaticamente, a gente envolve as outras duas: a financeira e o funcionamento da escola. Por que a gente vai criar as condições pra que as outras funcionem bem (G4).

Eu acredito que é o pedagógico. Por que o pedagógico? Porque são as vidas dos seus filhos que estão em jogo. Então todas as vezes que você convoca o pai pra discutir uma grade nova, um modelo de avaliação, pra discutir o aproveitamento, um trabalho diversificado, um projeto novo que a escola quer fazer, os pais têm mais interesse. Por quê? Porque apesar da desestruturação que a família vem sofrendo nos últimos 30 anos, mesmo aquele menino que vive com a avó, que vive com o tio, que vive com a madrasta, essa pessoa, esse adulto, tem interesse que esse menino não vire um marginal. Então todas as vezes que eles são convocados para discutir a vida de seus filhos, ou dos seus enteados, eles devem aparecer na escola (G9).

A gestão democrática vem sendo construída a cada dia de trabalho de cada uma das escolas por mais difícil que seja, principalmente no estado de São Paulo, onde a Secretaria da Educação luta com uma rede pública tida como enorme, carente de recursos, com professores mal remunerados, classes super povoadas e a clientela mais multicultural do país. Ainda assim, uma escola mais democrática precisa ser perseguida.

Dessa forma, seremos fiéis aos ideais daqueles que, tão verdadeiramente e na melhor das intenções, desde há muito idealizavam e previam uma escola igualitária, justa e equalizadora das diferenças sociais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D.O. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In:BITTENCOURT, A. B., OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. (Org.). **Estudo, pensamento e criação**. Campinas,SP: Graf. FE, 2005. 324. p. 127- 135
- ANDRADE, M.M.**Como preparar trabalhos para Cursos de Pós-Graduação**. Noções práticas. São Paulo, SP : Atlas, 1999.
- APPLE, M. W. e BEANE, J (org). **Escolas democráticas**. São Paulo, SP: Cortez, 1997.
- ARAÚJO, M. M. A educação tradicional e a educação nova no *Manifesto dos pioneiros* (1932). In:XAVIER, M.C. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**.Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2004. p.131 – 146
- AZEVEDO, Fernando. **A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CAMARGO, Brígido V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antonia S.P. (org). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p.511-539.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey : A utopia democrática**. Rio de Janeiro:DP&A, 2001. 131 p.
- CUNHA, Marcus Vinicius da; TOTTI, Marcelo Augusto. Do *Manifesto dos pioneiros* à sociologia educacional: ciência social e democracia na educação brasileira. In:XAVIER, M.C. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**.Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2004. p.257 - 270
- EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto . **Política educacional** . 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.140 p.
- GALLO, Anita Adas. 2001. **A noção de cidadania em Anísio Teixeira**. Disponível em: <www.anped.org.br/24/P0251803934623.rtf>. Acesso em:13 fev. 2006.
- GASPARELLO, Vânia Medeiros. 2002. **A pedagogia da democracia de Paulo Freire**. Disponível em: <www.anped.org.br/25/vaniamedeirosgasparellot05.rtf>. Acesso em: 15 fev. 2006.
- GHIRALDELLI JR, PAULO. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed.- São Paulo: Atlas, 1999.206 p.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2003. 80 p.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva.** Campinas, SP : Papyrus, 1994. 143. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirze Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003. 404 p.

LOMBARDI, J.C. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In:BITTENCOURT, A. B., OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. (Org.). **Estudo, pensamento e criação.** Campinas,SP: Graf. FE, 2005.324. p. 181- 188

LOPES, A . C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: Lopes, A . C. e Macedo, E. (org) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

LOPES, Alice Casemiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, MG,n.26, p.109-118, maio.jun.jul.ago. 2004.

MENDONÇA, Erasto. 2000. **A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto.** Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/0521t.PDF> . Acesso em 27 fev. 2006.

MUNARIM, Antonio. **Educação e democracia no contexto da desconcentração do Estado.**Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/0309t.PDF>. Acesso em 26 fev. 2006.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 73, p.9-40, dez. 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. 2004. **Planejamento Dialógico, Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica da Escola:** desfazendo nós, apontando caminhos. Disponível em: <http://.paulofreire.org/biblioteca/t_pad2.html>. Acesso em 25 jul. 2006.

PARO, Vitor Henrique. 2000. **Educação para a democracia:** o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/0528t.PDF>. Acesso em: 10 jan. 2006.

PIMENTA, Ana Sandra Fernandes. 2002. **Gestão democrática:** descentralizando as ações via projetopolíticopedagógico.Disponível em:<http://www.educacaoonline.pro.br/art_gestao_democratica.asp?f_id_artigo=508>. Acesso em 25 jul. 2006.

RAMOS, Jeanette Filomeno Pouchain. **Gestão democrática no governo das mudanças:** Ceará (1995/2001). Disponível em: <www.anped.org.br/27/gt05/t057.pdf>. Acesso em 09 mar. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SACRISTAN, J. Gimeno. O currículo modelado pelos professores. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina**. Construção e Reconstrução do Conhecimento – Campinas, SP : Autores Associados, 1995. 209. (Coleção educação contemporânea).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. **Circuito Gestão. Módulo IV. Gestão Educacional no Cotidiano das Escolas**.2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea). 238 p.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).164 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 35. ed. Campinas, SP: Cortez / Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5). 103 p.

SAVIANI, Dermeval et al. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.254 p.

SOUZA, Neuza Maria Marques de. 2004. **Gestão democrática da educação: entre as políticas oficiais e a prática escolar**. Disponível em: <www.anped.org.br/27/gt05/t0514.pdf>. Acesso em 15 fev. 2006.

SOUZA, Paulo Natanael Pereira de. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº. 9394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo:(1890-1910)**. São Paulo : Fundação Editora da UNESP, 1998. (Prismas)

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e do currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO

Ilmo. (a) Sr.(a) Gestor (a)

Eu, Jorge Lemasson Azenha, RG. 17.203.920, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, no Centro Universitário Moura Lacerda (Turma 2005), estarei desenvolvendo uma pesquisa que visa analisar a concepção de gestão democrática, a partir da LDB 9.394/96, com ênfase na visão dos gestores escolares.

Para a realização deste trabalho, foi prevista uma coleta de dados através de entrevistas junto aos gestores e gestoras da rede pública estadual da Diretoria de Ensino da região de Ribeirão Preto que, certamente, muito têm a colaborar e, portanto, gostaria de poder contar com a sua importante participação.

As entrevistas serão realizadas por mim, na data e local previamente agendados e estipulados pelos entrevistados que concordarem em fazer parte do trabalho acima citado. De minha parte, asseguro que será garantido sigilo total e resguardo dos nomes dos participantes envolvidos.

Agradeço sua atenção e colaboração. Caso necessite, estarei à sua disposição para maiores esclarecimentos que se fizerem necessários.

Julho, 2006

Jorge Lemasson Azenha

APÊNDICE B**CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS**

Nome:

Idade:

Formação.

Graduação:

Pós-Graduação: () Sim () Não

Qual?

Tempo de serviço no magistério público:

Tempo de atuação na gestão escolar:

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)