



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**EDUCAR NA VIVÊNCIA CIDADÃ E AS SUAS
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE GESTÃO
DEMOCRÁTICA DA ESCOLA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Carina Tonieto

Tio Hugo, RS, Brasil

2009

**EDUCAR NA VIVÊNCIA CIDADÃ E AS SUAS IMPLICAÇÕES
NO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA**

por

CARINA TONIETO

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização
Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof^ª. Dranda. Marilú Favarin Marin

Tio Hugo, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**EDUCAR NA VIVÊNCIA CIDADÃ E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO
PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA**

elaborada por
Carina Tonieto

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Marilú Favarin Marin, Dranda. (UFSM)

Adalberto Dutra Rossatto, Ms. (FAPAS)

Ana Paula da Rosa Cristino, Ms. (8ª CRE)

Ao “meu pequeno Anjo Gabriel”
que do “lugar em que está” zela por nós e sente todo o nosso amor.

Agradeço a Deus pela força e coragem.

Ao meu esposo Jeferson pela compreensão nos momentos de ausência.

À Professora Marilú pela ajuda e orientação.

Às colegas Rita e Raquel pelo companheirismo.

A todos os professores do curso que contribuíram de forma direta ou indireta para o nosso crescimento intelectual e pessoal.

Aos tutores pela paciência e dedicação.

Acontece, porém, que toda a compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação.

(FREIRE, 2006, p.114)

Santa Maria, 27 de novembro de 2009.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAR NA VIVÊNCIA CIDADÃ E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

AUTORA: CARINA TONIETO

ORIENTADOR: PROF^a MARILÚ FAVARIN MARIN

Data e Local da Defesa: Tio Hugo/RS, 27 de novembro de 2009.

A educação escolar, teoricamente, não acontece com a ausência de princípios educativos. As escolas desenvolvem práticas de gestão pedagógica e administrativa, que são de certa forma, orientadas por propostas construídas pelos responsáveis pela organização do cotidiano escolar. O problema parece, no entanto, não residir na falta de princípios, mas na falta de compreensão deles, isto é, na falta de compreensão dos princípios que fundamentam e orientam as práticas educativas o que acarreta a defesa de alguns princípios pela prática discursiva e a concretização de outros pela prática pedagógica e administrativa. Ao passo que é possível criticar um ato educativo pautado na transmissão de conteúdos e um modelo de gestão pautado no autoritarismo, essa mesma crítica é passível de reforço pela própria ação de quem a ela dirige a crítica, o que implica em uma considerável distância entre aquilo que se busca ou se pretende e aquilo que se faz. Nesse sentido a presente pesquisa bibliográfica objetiva investigar a possibilidade de a escola pública de ensino fundamental educar na vivência cidadã tendo como eixo central de articulação, a gestão democrática e a proposta pedagógica da escola. A partir da definição de uma concepção de gestão democrática da escola busca-se caracterizar o que é um processo educativo voltado para a vivência da cidadania por meio de práticas pedagógicas que superam uma concepção de “educação bancária”, negadora da vivência cidadã, e que se voltam para a construção de uma “educação dialógica/problematizadora”, nas quais reside a possibilidade de educar na vivência cidadã.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Gestão democrática.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
 Curso de Pós-Graduação a Distância
 Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
 Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAR NA VIVÊNCIA CIDADÃ E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO
 PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA
 EDUCATING UNDER THE CITIZENSHIP EXPERIENCE AND ITS IMPLICATIONS IN
 THE PROCESS OF DEMOCRATIC MANAGEMENT OF THE SCHOLL

AUTHOR: CARINA TONIETO

ADVISER: MARILÚ FAVARIN MARIN

Data e Local da Defesa: Tio Hugo/RS, 27 de novembro de 2009.

The school education, in theory, doesn't happen without educative principles. Schools develop practices of pedagogical and administrative management that are, in some ways, guided by proposals built by the responsible persons for the organization of the school routine. The problem, however, seems not to reside in the lack of principles, but in the lack of their comprehension, which results in the defense of some principles by the discursive practice, on the one hand, and in the implementation of other principles by the pedagogical and administrative practice, on the other hand. As most of people know, it is possible to criticize an educational act based on transmission of contents and a management model based on authoritarianism. With their action, the responsible persons by the school routine can reinforce this criticism, which implies a considerable distance between what is claimed and what is done. In this sense, this monography aims to investigate the possibility of the public school of basic education educates under the citizenship-experience, having as central axis a democratic management and its pedagogic proposal. Based on a conception of a democratic management of school, this work tries to characterize what is an educative process turned to the citizenship-experience, which depends on pedagogic practices that overcome a conception of "bank education", that denies the citizenship-experience, and turn to the construction of a "dialogical/problematising education", where resides the possibility of educating under the citizenship-experience.

Key-words: education; citizenship; democratic management.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 O problema e a sua delimitação	18
1.1.1 Objetivo geral	18
1.1.2 O problema, sua origem e justificativa	18
1.1.3 Metodologia	19
2 O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS INTERCONEXÕES COM GESTÃO EDUCACIONAL	21
2.1 A origem da concepção de gestão educacional	23
2.2 Elementos constitutivos da gestão educacional democrática	26
2.3 A relação entre a gestão educacional democrática e o cotidiano escolar	31
2.4 A gestão democrática e a influência do neoliberalismo no papel do Estado em relação à educação	41
3 EDUCAR NA VIVÊNCIA CIDADÃ E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	46
3.1 A vivência da cidadania na escola	47
3.2 Educação na vivência cidadã democrática	50
3.2.1 A finalidade da educação escolar	53
3.2.2 Educação bancária: negação da vivência cidadã	55
3.2.3 Educação dialógica/problematizadora: a possibilidade da vivência cidadã	58
3.3 A importância da gestão escolar democrática e do projeto pedagógico na vivência cidadã	60
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira, assim como a de outros setores da sociedade, não está desvinculada dos fatos sociais, culturais, políticos e econômicos pelos quais passou a constituição da nação brasileira. As políticas educacionais vinculadas ao longo da história da educação no Brasil têm o intuito de efetivar propostas ideológicas baseadas em concepções de sociedade, de homem, de educação e de escola, organizando o processo educacional de modo a atingir tais objetivos. A busca pela efetivação dessas políticas, priorizando muitas vezes questões econômicas e políticas, revela o descaso com que foi tratada a educação pública brasileira e o desinteresse pela constituição de um sistema de ensino coerente, problemas que têm sua origem no período colonial¹ e continuam, de certo modo, presentes atualmente².

A constituição do sistema de ensino brasileiro se dá marcado por grandes lutas e contradições sejam elas de proposta educativa sejam de interesses dos governos, responsáveis pela sua instituição e organização. Cabe ressaltar, nesse sentido, o caráter dual da escola brasileira, desde sua criação até o momento atual de crise pela qual passam as instituições de ensino, a partir da qual é possível pontuar a contradição que tem início nos anos 1980, estando de um lado a luta pela elaboração de um projeto de educação nacional, articulado e coerente e, de outro, o projeto dos organismos internacionais vinculados ao contexto neoliberal de um modelo de globalização marcado pelo seu caráter excludente (VIEIRA e FARIAS, 2007).

No sentido de superação de tais dualidades e organização de um sistema de ensino coerente e eficiente é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), com o objetivo de organizar e dar o norte para o sistema educativo nacional. Porém, tais reformas educacionais, como a gestão democrática do ensino público (artigo 3º, inciso VIII), a elaboração e execução da proposta pedagógica (artigo 12, inciso I) e a administração de pessoal e recursos materiais e financeiros (artigo 12, inciso II), encontram sérios problemas de implantação na prática cotidiana de algumas escolas de educação básica assim como trazem no corpo de sua proposta alguns problemas de coerência, dentre os quais podemos citar: igualdade de condições para o acesso

¹ Para mais informações sobre os problemas e contradições presentes na trajetória histórica de construção e desenvolvimento da educação brasileira ver: VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Líber Livros, 2007.

² Cabe ressaltar, no entanto, que na atual gestão do governo federal, muitas coisas vem sendo feitas para diminuir esse descaso, como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, a Educação à Distância, o Reestruturação e Expansão de Universidades Federais.

e permanência na escola (artigo 3^a, inciso I), progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio (artigo 4^o, inciso II), acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística (artigo 4^o, inciso V) e vinculação entre a educação escolar e o mundo do trabalho (artigo 3^o, inciso XI), oriundos da necessidade de atingir metas ligadas a programas internacionais de combate ao analfabetismo e à garantia de uma educação para todos. Tais propostas, no entanto, acabam chegando ao cotidiano das escolas mascaradas por discursos ideológicos, de que somente a obrigatoriedade, a gratuidade, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gestão democrática, assim como a vinculação entre o mundo do trabalho e da escola, desacompanhadas de suas condições de possibilidade concretas, pudessem resolver os déficits educacionais do país.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 1^o, educação compreende “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (CURY, 2004, p. 27). Nesse sentido, a escola configura-se como um dos espaços em que há a promoção de processos formativos aliado a outros processos formativos em que estão inseridos os educandos enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais. É desse modo que é determinada na forma da lei, no artigo 2^o, qual a finalidade de tais processos formativos: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e suas qualificações para o trabalho” (CURY, 2004, p. 27). A escola nesse sentido, enquanto instituição formal de ensino, deveria dar conta, por meio de suas práticas pedagógicas e administrativas, da formação escolar integral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e para a compreensão e inserção no mundo do trabalho. Tais tarefas seriam, supostamente, as condições de possibilidade de uma educação efetiva, que se configura como mediação entre o desenvolvimento de saberes e as atitudes básicas que caracterizam o processo de escolarização, com as capacidades cognitivas e operativas em vistas à “construção de um pensamento mais autônomo, crítico e criativo, associados a formação para a cidadania (capacidade de interferir criticamente na realidade) e para a ética (formar valores e atitudes diante do mundo)” (LIBÂNEO, 2005, p. 118).

Em consonância com os conceitos acima elaborados é definida pela mesma legislação (Lei nº. 9394/96), em seu artigo 22, a especificidade da educação básica:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (CURY, 2004, p. 34)

A educação básica se configura então como espaço-tempo de permanência dos educandos na instituição escolar, no qual será possível a construção de sua cidadania, o desenvolvimento de habilidades e competências que os capacitem para a inclusão no mercado de trabalho assim como adquirir os requisitos básicos para a continuação de estudos posteriores. Tal proposta tem uma tríplice estrutura: construção da cidadania e da ética (princípios, valores e atitudes), desenvolvimento de habilidades e competências para a inclusão no mundo do trabalho (físicas, cognitivas, psicológicas) e conhecimento das explicações de mundo construídas historicamente pelas diversas áreas do conhecimento humano. Estão assim postas em linhas gerais, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as premissas que devem orientar a construção dos projetos educativos das instituições escolares.

Parece pertinente neste momento a colocação da questão: que tipo de projeto educativo é capaz de dar conta de tais ideais e objetivos? Se um dos objetivos da educação por meio dos processos formativos proporcionados pela escola é a vivência da cidadania e o pleno desenvolvimento do educando, então a concepção de educação orientadora de tais práticas deverá pautar-se por princípios e ações que tornem possível atingir tal objetivo, como princípios de cidadania, democracia e criticidade. Nesse sentido, a educação escolar voltada para o exercício do pensar e a vivência da cidadania configura-se como a condição de possibilidade de uma educação voltada para uma formação integral, uma vez que vai além do contato com os conhecimentos prontos e estanques, mas busca questioná-los de modo a estabelecer relações entre eles e o mundo vivido, o cotidiano, isto é, fornece os mapas para uma ação crítica, consciente e responsável no mundo. Segundo Saviani (2000, p. 108), coloca-se a necessidade de

[...] compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cuja ponte de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, sua perpetuação.

Diante de tal panorama parece pertinente a colocação de outros questionamentos, como: quais são as reais possibilidades de uma educação crítica e transformadora? É possível pensarmos em políticas educacionais capazes de superar os problemas estruturais, como a distância entre o que é defendido no discurso e na legislação e a garantia das condições concretas para a sua realização, de modo a contribuir com a vivência da cidadania? É possível a construção de um projeto educativo em nível de escola capaz de proporcionar o exercício da cidadania? Que iniciativas devem ser tomadas? Que proposta educativa seria capaz de dar conta das contradições e problemas inerentes ao cotidiano da escola?

Quando perguntamos pelas condições de possibilidade de um projeto educativo voltado para a emancipação e vivência da cidadania, somos chamados, enquanto educadores, a justificar a nossa prática pedagógica em duas instâncias: a primeira de cunho pedagógico e administrativo e a segunda de cunho social. Parece, no entanto, que, quando se troca a “possibilidade” pela “necessidade”, fica evidente a urgência de tal proposta educativa: a possibilidade nos remete à ideia de horizonte a ser buscado, a necessidade, por sua vez, nos chama para a tomada de decisões e ao fazer. A partir da articulação entre essas duas concepções parece ser possível responder às questões colocadas inicialmente de modo afirmativo, ou seja, é necessário e é possível uma educação crítica, transformadora e emancipatória por meio de políticas educacionais e de uma gestão escolar coerentes, efetivas e articuladas, uma vez que, “os processos de gestão pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam de fato, quando articuladas entre si” (LÜCK, 2006, p. 32).

Diante de tais afirmações surge de imediato a seguinte questão: como isso é possível? A sua possibilidade parece presente a partir de dois pontos de partida: o primeiro faz referência à necessidade de articulação entre duas esferas que organizam e dirigem o nosso sistema de ensino, que é a gestão educacional (esfera macro) e a gestão escolar (esfera micro), (LÜCK, 2006); o segundo diz respeito à construção de um projeto educativo de escola, legitimado pelo Projeto Pedagógico, que deve questionar contradições, justificar o trabalho da escola e efetivar práticas.

A necessidade de articulação entre as esferas da gestão educacional, ou seja, da esfera de onde “brotam” as políticas públicas, sendo por isso responsável por determinações e normatizações, com a esfera da gestão escolar, na qual são implementadas práticas que organizam o cotidiano da escola, justifica-se na medida em que a escola precisa dar conta do seu cotidiano e de suas práticas à luz de orientações que organizam e legitimam seu trabalho para que “as ações de organização e orientação educacional possam ser consistentes” (LÜCK,

2006, p. 39). Parece pertinente colocar-se a seguinte questão: por que as escolas não absorvem as reformas tão amplamente difundidas e estimuladas pelas políticas educacionais, quando o que se espera é que a escola seja capaz de operacionalizá-las? Talvez o problema esteja localizado em ambos os lados, isto é, (a) nas políticas que não consideram a complexidade do contexto em que se desenvolve o processo educativo, ao mesmo tempo, que não garantem as condições concretas para sua operacionalização; e (b) na escola, que não consegue articular e organizar o cotidiano escolar, segundo um projeto educativo que seja capaz de dar conta das orientações e diretrizes nacionais e das especificidades que o seu contexto exige. Segundo Lück (2006, p. 41), ambos os polos reduzem suas ações a “meros paliativos aos problemas enfrentados” e “a falta de articulação explicaria casos de fracasso e falta de eficácia na aplicação de esforços e recursos despendidos pelos sistemas de ensino e respectivas escolas, para melhorar o ensino”. Parece que é justamente aí que entra a articulação da gestão escolar, que tem e pode organizar e gerir tais políticas segundo o contexto específico da escola, mesmo que não de modo absoluto, mas de modo a diminuir a distância entre o que é proclamado e aquilo que é realizado. Tal articulação poderia ser levada adiante com a construção de um projeto educativo de escola³ ou proposta pedagógica da escola.

O outro lado do problema parece instalar-se quando a escola não consegue elaborar sua proposta educativa ou projeto educativo⁴ de modo participativo e coerente assim como não consegue analisar as orientações fornecidas pelas políticas públicas de forma crítica, ou seja, cai-se no “senso comum pedagógico”, de que há um modo de implementar “instrumentalmente” tais políticas. O que de fato deveria ser o contrário, as políticas educacionais deveriam ser analisadas, estudadas, compreendidas dentro da escola por seus sujeitos, pois parece que é desse processo que surgem os mecanismos adequados para efetivar o processo de reorganização e recondução do processo educativo, isto é, da compreensão do amplo contexto pedagógico e social onde está localizada a escola é que é possível vislumbrar novos modos de organizar e dirigir o cotidiano local.

O problema, no entanto, não é simples de resolver, pois as políticas educacionais precisam de fato ser coerentes e demonstrar em seu corpo teórico e legal a real preocupação

³ A título de exemplo poderíamos citar a própria construção da proposta político-pedagógica da escola: tal construção é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), mas cabe aos sujeitos e aos gestores fazerem a opção pelo modo como tal ação será operacionalizada. Outro exemplo é a recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, ou “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralela ao período letivo”, citada pela já referida legislação em seu artigo 24, inciso V (CURY, 2004, p.35) cabendo aos sujeitos e gestores escolares optarem pela melhor forma de a fazerem, segundo o seu contexto escolar.

⁴ Os termos “projeto educativo” e “proposta educativa” são usados com sinônimos no decorrer de todo o presente trabalho.

com o processo educacional e não mascarar interesses de ordem econômica e política. Por outro lado, a escola tendo clareza de sua função e de seu poder de articulação pode identificar tais contradições de modo a não ser uma mera reprodutora e orientar seu trabalho de fato para o processo educativo emancipatório e crítico. As responsabilidades estão de ambos os lados: das políticas coerentes com um projeto de sociedade emancipatório e crítico e da gestão escolar na tarefa de superar contradições e efetivar um projeto educativo crítico com vistas à vivência dos princípios da cidadania.

De que modo é possível à escola articular sua organização com as políticas públicas ao mesmo tempo em que procura dar conta do contexto que lhe é peculiar? Através de seu projeto pedagógico, espaço legal e legitimado para que a escola construa seu projeto educativo de modo coerente e articulado. Porém, para isso, a escola é chamada a justificar seu papel, explicitar seus objetivos, traçar metas e implementar ações.

Isso significa, no entanto, que a escola como espaço de ensino formal precisa (re)organizar suas ações, tanto no sentido pedagógico quanto administrativo, pois ambos são os “espaços-tempo” efetivos da ação. Se o que é buscado é uma educação crítica, transformadora e emancipatória, então a instituição escolar precisa se organizar de modo a dar conta de tais princípios, tendo clareza do que fazer e como fazer. De onde “brota” essa clareza? Do constante estudo, planejamento, avaliação e reestruturação das práticas escolares, “o processo educacional só se transforma e se torna mais competente à medida que seus participantes tenham consciência de que são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados” (LÜCK, 2006, p. 76).

Diante de tal panorama é possível afirmar que as contradições são muitas e estão localizadas tanto na “esfera macro” da educação, registrados em documentos legais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano de Desenvolvimento da Educação, Plano Nacional de Educação), como no cotidiano do espaço da sala de aula. Mas parece que, enquanto professores e gestores, temos o “espaço-tempo” real para a articulação de mudanças, que é o espaço da escola, onde enfrentamos os problemas reais e temos a possibilidade de interferir neles de modo pontual e objetivo. Temos o espaço privilegiado da ação, no qual podemos iniciar o processo de mudança, reorganizar nossos métodos, conteúdos e nossa administração para que de fato seja possível a educação crítica. Porém, tais condições são desconsideradas muitas vezes, tanto pelos professores quanto pelos gestores, sendo essa possibilidade inviabilizada por diversas razões, tais como: desconhecimento dos documentos legais que orientam o processo educativo, falta de um projeto educativo coerente e

dinamizado no interior da escola, falta de preparação dos docentes e gestores⁵, falta de condições concretas para sua operacionalização ou mesmo pela falta de disposição dos professores mediante sua desvalorização profissional.

Entretanto, a discussão das políticas que julgamos adequadas podem ser oportunizadas nos espaços de discussão dos problemas com a comunidade escolar, com a sociedade, pois a elaboração e vivência de um “projeto de escola”, que tenha como preocupação a integração do “mundo da escola” com a comunidade que lhe dá vida e sentido passa necessariamente por um projeto de sociedade. Se o objetivo é formar cidadãos críticos, conscientes, responsáveis, então a escola precisa garantir o espaço concreto de vivência de tais valores, pois do contrário reforçamos um modelo de sociedade que apenas reproduz as contradições e práticas. Precisa ficar claro, no entanto, que a escola não é responsável pela superação das “mazelas de nossa sociedade” da mesma forma que precisa ficar claro qual é a opção que a escola faz: reproduzir as mazelas ou criar as condições para que se inicie o processo de crítica e de mudanças das práticas sociais. O que urge é a superação da distância entre os discursos e as práticas, o que nos parece ser possível a partir da mudança da prática. Como? Por meio de um projeto educativo voltado para o exercício do pensar, do agir consciente e da vivência da cidadania.

Diante da leitura atual que fazemos do cenário educacional nacional, amparados em Lück (2006), Saviani (2000) e Libâneo (2005), é possível sinalizar que um modelo de escola centrada na transmissão de conhecimentos prontos e estanques vem perdendo sua hegemonia diante de um contexto social, cultural, histórico e político, em que o acesso à informação e a alguns “fragmentos” de conhecimento é dinâmico e quase instantâneo. A sociedade complexa e multidimensional, cujas informações circulam na velocidade da luz permitem que do tempo e local habitado por grupos humanos possamos ter acesso a informações que podem ser revertidas em processos de aprendizagem e produção do conhecimento. A escola, diante desse novo cenário, deixou de ser o lugar privilegiado de transmissão de informações, passando a ser vista como lugar social e institucional que traz, dentre os seus objetivos, a orientação para a construção de novos e melhores modos de compreensão e ação, que consigam ir além da mera produção da informação, mas que a partir dela, em contato com o conhecimento

⁵ Fato notável sobre a formação de gestores é o que tem acontecido nos últimos governos estaduais no Rio Grande do Sul: tem-se buscado promover a formação dos gestores, mas com o objetivo de torná-los subservientes aos interesses do governo e não apoiadores dos professores e da comunidade escolar como um todo que os elegeu. Tal formação não se configura como espaço de construção da gestão democrática da escola pública, mas como negação da autonomia, da vivência da cidadania e da democracia na escola. A negação de tais princípios está aliada à intenção governamental de extinguir as eleições para diretores das escolas públicas estaduais, configurando os gestores como meros “aplicadores” de determinações governamentais.

historicamente elaborado, seja possível a reconstrução de alguns marcos referenciais importantes para a construção do ser humano.

A escola é o lugar no qual entramos em contato com o conhecimento historicamente elaborado e em que as atividades e as ações voltadas para produção do conhecimento são planejadas, executadas e avaliadas. Na falta de uma dessas três instâncias (planejamento, execução e avaliação) da prática, a escola converte-se em apenas uma reprodutora do “senso comum”, tornando o fazer e o ato pedagógico meramente reprodutor de informações, e não uma mediadora entre o conhecimento formal e as experiências dos educandos. Dentro de um diagnóstico que aponta para a necessidade de muitas outras mudanças, a escola poderia redimensionar a sua proposta pedagógica e centrar-se na possibilidade de construção e vivência da cidadania e do exercício do pensar e agir, sem abrir de mão da sua identidade de espaço de construção do conhecimento, porém tendo que redimensionar seus processos administrativos e pedagógicos.

Na tentativa de diminuir a distância, que parece impedir a interação, entre o querer e o fazer, entre a teoria e a prática, entre a vontade e a ação, parece que a caminhada da escola em busca de uma nova proposta educativa passa necessariamente pela gestão escolar democrática e reflexiva, como ponto de articulação entre as políticas públicas e o cotidiano escolar. Nessa direção, a proposta é de investigar em que sentido a escola pública de ensino fundamental, poderia educar na vivência cidadã, tendo como ponto principal de articulação as políticas públicas para a educação básica e a gestão democrática por meio de sua proposta pedagógica.

No primeiro capítulo deste trabalho busca-se revisar autores (DOURADO, 2007; FREITAS, 2007; KRAWCZYK, 1999; LÜCK, 2006; MENDONÇA, 2001; TORRES, 1996) que abordam e problematizam questões referentes à gestão educacional, a partir dos quais será possível apontar quais elementos que caracterizam o processo de gestão educacional e escolar como democráticos, para em seguida pontuar-se como se dá a relação entre a gestão democrática da educação e o cotidiano escolar. Ainda neste capítulo, buscar-se mostrar como os organismos internacionais, mais especificamente o Banco Mundial, influenciam as propostas pedagógicas e de gestão da escola pública, buscando redefinir o papel do Estado e o papel da escola.

No segundo capítulo, busca-se caracterizar o que é um processo educativo voltado para a vivência da cidadania, baseado em Freire (2005; 2006), Souza & Rodrigues (2005), Paro (2007) e Pacheco (2000). Tal modo de compreensão requer mudanças de práticas, tanto pedagógicas como administrativas da escola, à medida que há um deslocamento da finalidade e objetivos da educação que exige da comunidade escolar mudança de compreensão sobre si,

sobre a educação, sobre o mundo. Desse modo, levando em consideração que uma proposta educativa precisa construir-se e ser um processo, pretende-se mostrar como isso é possível tendo a gestão escolar democrática como ponto articulador, orientador e coordenador do projeto educativo da escola, tomando-se como referência Gadotti (1997) e Kramer (1997).

1.1 O problema e sua delimitação

Neste item estão contidos os objetivos, o problema com sua delimitação e a abordagem metodológica assumida nesta pesquisa.

1.1.1 Objetivo geral

O objetivo que norteou a presente pesquisa pode ser assim formulado:

Investigar a educação na vivência cidadã tendo como eixo central de articulação a gestão democrática e a proposta pedagógica da escola de ensino fundamental.

1.1.2 O problema, sua origem e justificativa

Propõe-se a investigar no presente trabalho monográfico em que sentindo a escola pública de Ensino Fundamental poderia educar na vivência cidadã tendo como eixo central de articulação, a gestão democrática e a proposta pedagógica da escola.

A origem desta intenção de pesquisa fundamenta-se em duas dimensões: nos problemas provindos da prática pedagógica ao exercer o ensino de filosofia no ensino fundamental; nas dúvidas e questionamentos oriundos da participação em debates e estudos promovidos para a reelaboração da proposta pedagógica no ambiente escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vinte e Oito de Fevereiro, em Marau (RS). Ambas atividades foram desenvolvidas por dois anos (2007 e 2008), quando surgiram as ideias e inquietações que motivaram a elaboração do projeto de pesquisa que deu origem ao presente

trabalho. Porém, no final do ano de 2008, houve a desvinculação profissional da referida escola, sendo a investigação levada adiante na tentativa de compreender o significado da construção de um projeto educativo de escola, pautado pelo ideário de educar na vivência cidadã e suas implicações no processo de gestão democrática.

A mola propulsora de tal investigação reside, também, no interesse intelectual particular, despertado pela formação em filosofia e por estudos relacionados ao seu ensino, o que suscitou inquietação no campo que vincula a prática pedagógica aos princípios orientadores da educação e ao projeto educativo da escola. Isso porque a partir do segundo ano da graduação desta pesquisadora, ela exerceu o ensino de filosofia com crianças e jovens, atividade que continua desempenhando, o que possibilitou e ainda possibilita o contato direto com o funcionamento e a organização escolar. No exercício da docência, é possível perceber notáveis contradições entre o que se defende pela fala e aquilo que se consegue fazer no cotidiano da escola, seja pela prática pedagógica seja pela prática de gestão.

1.1.3 Metodologia

A presente pesquisa parte de situações experienciadas, a saber, a participação em estudos e discussões para a reelaboração do projeto pedagógico da escola e o exercício de docência no ensino fundamental. A pesquisa, entretanto, não é levada adiante e construída no ambiente da escola acima referida, mas após a desvinculação profissional da mesma, na tentativa de compreender como é possível a articulação entre uma proposta educativa voltada para a vivência da cidadania e a gestão democrática da escola. Configura-se, então, como uma pesquisa bibliográfica.

Entende-se por pesquisa bibliográfica, como metodologia de pesquisa, a tentativa de explicação de um problema “[...] utilizando o conhecimento disponível a partir de teorias publicadas em livros e obras congêneres” (KÖCHE, 2004, p. 122). A pesquisa bibliográfica tem como objetivo “[...] conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema [...]” (KÖCHE, 2004, p. 122).

Para dar conta de tal objetivo recorre-se à análise de obras disponíveis que deem embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento do problema investigado, fazendo uso de livros e artigos publicados nacionalmente e internacionalmente. Segundo Gil (2002, p. 49) “os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência”, assim como as

publicações periódicas “[...] representam nos tempos atuais uma das mais importantes fontes bibliográficas” (GIL, 2002, p. 50).

Como pesquisa bibliográfica, a presente pesquisa deteve-se, então, na busca pela compreensão das ideias de alguns autores que abordam a problemática em questão, na tentativa de produzir uma resposta adequada ao problema proposto. Tal procedimento foi operacionalizado pela leitura crítica e fichamento dos textos selecionados, sempre buscando levar em consideração a problemática em questão.

2 O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS INTERCONEXÕES COM A GESTÃO EDUCACIONAL

A composição do cotidiano escolar se dá mediante vários processos relacionais, nos quais é possível localizar relações políticas, econômicas, sociais e culturais. Tais relações contam com alguns pontos de sustentação e de articulação que, se desconsiderados, podem comprometer a “composição” e a “dinamicidade” do processo educativo, sendo um desses pontos, o processo de gestão democrática da educação. Esse processo busca, de modo satisfatório, conduzir a construção das relações educativas no “espaço-tempo” escolar, lançando mão para isso de alguns mecanismos de articulação e dinamização do cotidiano escolar.

Um desses mecanismos é a gestão escolar democrática, que busca pela sua forma de compreensão e ação, orientar práticas escolares na busca por um processo educativo edificante, como consta na redação da Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 (RIO GRANDE DO SUL, 1995), que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências, e na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) no seu artigo 14. Desse modo, julga-se necessário investigar o contexto no qual surge a proposta de gestão educacional democrática e como ela interfere na reorganização do cotidiano escolar a fim de compreender que novos espaços escolares são criados e que possibilitam a construção de uma nova proposta educativa legitimada por um modelo de gestão educacional.

Para tanto, considera-se importante compreender como se dá a inclusão na agenda educacional de uma proposta de condução não mais centrada na lógica “empresarial administrativa” da educação e da escola pública e quais as mudanças de concepções são exigidas por essa nova postura assim como suas características fundamentais para, posteriormente, fazer-se a tentativa de identificar quais são as orientações dadas para as unidades de ensino de modo a concretizar no “espaço-tempo” escolar a mudança pretendida; também apontar em que medida as orientações pautadas por uma concepção de gestão democrática reproduzem orientações de organismos internacionais que, seguindo a lógica neoliberal, procuram redefinir o papel do Estado na gestão educacional.

Tal análise tem como objetivo geral, então, investigar como a concepção de gestão democrática da escola pública, apesar de todos os desafios e amarras em que se vê envolta, pode abrir espaço para uma proposta educativa voltada para o exercício do pensar e para a vivência da cidadania.

2.1 A origem da concepção de gestão educacional

No cenário educativo brasileiro ganhou notoriedade a expressão “gestão educacional” a partir dos anos 1990, quando se deu início à busca por um novo modo de orientar as ações das escolas e dos sistemas de ensino, em negação a um modelo marcadamente “administrativo-empresarial”. Segundo Lück (2006, p. 33), a aceitação no contexto educacional da expressão “gestão educacional” não se dá apenas no nível das terminologias, mas também devido ao reconhecimento da necessidade de um novo modo de orientar as ações educativas a fim de garantir a organização e a unidade dos processos assim como em razão da mobilização dos indivíduos na busca pelo desenvolvimento qualitativo do ensino. Tais fatores, no entanto, trazem à tona os motivos que impulsionaram a adesão a um novo modo de compreender e organizar os processos educativos, seja em nível nacional ou local, porém não esclarecem as questões básicas que justificam e legitimam esse novo modo de gestão, como o melhor modo de ser e proceder.

Nesse sentido, Freitas (2007, p. 502), chama a atenção para o fato de que a utilização corriqueira do termo “gestão” está impregnada de “imprecisões e obscuridades”, sendo usado para designar as mais diversas realidades. A grande aceitação de tal modo de compreensão, assim como o uso indiscriminado de tal terminologia, chama-nos a definir e limitar o nosso campo de compreensão.

A inclusão do termo “gestão” na agenda educacional é resultado de um novo modo de compreensão sobre a direção das instituições de ensino, em superação a um conceito de administração marcado pelo seu caráter conservador e autoritário, e da busca por um modelo de direção e condução que leve em consideração a transformação social e a democratização do ensino e da escola pública (FREITAS, 2007; LÜCK, 2006). Nesse sentido Lück (2006, p. 35-36) define gestão educacional como:

[...] processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

A gestão educacional é compreendida, então, como um processo que tenta dar conta da unidade entre sistemas de ensino, escolas e políticas educacionais de modo a operacionalizar as propostas das políticas públicas e sua articulação com o projeto pedagógico da escola. Se o processo de “gestão” ficasse reduzido ao processo de operacionalização, ele estaria dentro de uma lógica de compreensão que Freitas (2007, p. 503) denomina “restrita”, pois sua função está em apenas viabilizar algo que é pensado e determinado por outrem, sendo assim um instrumento para atingir algo que é dado, no caso as ações e fins educativos.

Agora, quando se agrega ao processo de gestão a dimensão da criação e formulação de espaços de autonomia, participação, avaliação e tomada de decisões, então é possível compreendê-lo, segundo Freitas (2007, p. 504), como um “[...] processo mais amplo, que abrange a própria política educacional em suas diversas fases constitutivas [...]”, não se limitando à dimensão instrumental da organização e condução dos processos educativos, mas, acima de tudo, a uma postura de concepção de novos modos de compreensão, de pensamento e de ação frente ao contexto educativo, social e político que lhes é apresentado. Abrem-se, nesse sentido, novos espaços para o diálogo e reflexão com as próprias políticas educacionais e com a organização do cotidiano escolar através de sua proposta educativa.

Para Freitas (2007, p. 503), essa nova forma de conduzir a educação deveria ser capaz de superar uma concepção de “administração técnica” em favor de um processo calcado no compromisso social, político e pedagógico:

Essa nova forma de administração deveria ser capaz de opor à prevalência da técnica a prevalência do político e do pedagógico; à racionalidade instrumental, uma racionalidade valorativa; ao predomínio do formalismo, das normas escritas e das estruturas hierarquizadas, a construção cooperativa de alternativas e as formas participativas de decisão-ação-regulação; à separação entre concepção e execução, a unidade do pensar-fazer, da teoria-prática; ao aprofundamento da divisão técnica do trabalho, mediações para a democratização de conhecimentos e saberes do trabalho; à seletividade do processo de escolarização, a garantia e a efetivação da educação escolar como direito público subjetivo.

A gestão compreendida no sentido explicitado acima e fazendo os contrapontos referidos, conseguiria dar conta de uma concepção de “administração escolar” como saber fazer ou reduzida à dimensão instrumental, em que a administração eficaz é aquela capaz de aplicar técnicas ditadas e criadas por outros para a resolução de problemas práticos ligados à educação e a seus processos. O novo modo de gerir os processos educativos compreende a gestão como atividade “prática reflexiva”, isto é, a atividade de gestão depara-se com

questões de caráter investigativo e reflexivo que as chama para uma compreensão mais apuradas dos processos educativos e de suas especificidades, à luz dos quais é possível avaliar e redimensionar modos de ação na busca pela melhor forma de proceder.

Não se quer dizer com isso, que os processos de gestão devem negar as determinações legais que orientam e dirigem os projetos educativos, mas que sua aplicação deve ser feita de maneira tal que torne significativo o processo pedagógico e político vivenciado, e, de certa forma, supere as contradições negadoras dos próprios processos educativos.

Tentando dar conta desse novo modo de gerir os processos educativos, ao termo “gestão” foram acrescidos alguns adjetivos como: democrática, participativa ou dialógica. Para Freitas (2007, p. 504), esse processo de adjetivação contribui mais para confundir do que para explicitar o seu entendimento, de modo que. “[...] é preciso um esforço teórico para que se possa apreender não só o emprego desse termo, mas, principalmente, a lógica e os fundamentos de sua qualificação”.

Dentre as várias adjetivações, a mais difundida e entendida como promissora é a “gestão democrática”, uma vez que o novo modo de conceber a condução dos processos educativos é reconhecidamente calcado no princípio da

[...] participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação [...]. (LÜCK, 2006, p. 36).

Um processo que prima pela participação esclarecida e responsável dos envolvidos no processo, seja de forma direta ou indireta, não poderia deixar de ser qualificado como democrático, uma vez que buscaria, em tese, “[...] a atuação da sociedade civil na formação da agenda pública e na formulação de políticas educacionais [...]” (FREITAS, 2007, p. 506). A participação da sociedade civil não ficaria restrita à escola, mas teria sua legitimidade garantida em todos os níveis e âmbitos das decisões de modo a qualificar o compromisso coletivo na busca pelos fins educativos.

O desafio que se coloca para a gestão educacional democrática, tanto em nível geral como específico, é a capacidade de articulação entre as determinações legais que orientam o processo educacional e o cotidiano da escola construído pela ação coletiva dos sujeitos. Essas duas dimensões isoladas fragmentam o trabalho e não permitem que as reformas amplamente

difundidas cheguem até a escola. Essa articulação configura-se como o grande desafio dos gestores autônomos e democráticos.

2.2 Elementos constitutivos da gestão educacional democrática

Segundo Lück (2006, p. 39-57), a evolução do conceito de administração para o de gestão compreende alguns elementos explicitadores do alcance de tal evolução, a saber: que “os problemas globais demandam ação conjunta, abrangente e participativa”; que “a ação conjunta e participativa se associa à autonomia competente”; que a “concepção de gestão supera a de administração e não a substitui”. Vejamos em detalhes cada um deles de modo a explicitar o que de significativo é agregado a essa nova concepção de gestão denominada democrática.

Em primeiro lugar todo e qualquer processo de gestão que queira ser dinâmico e articulado parte de uma compreensão da realidade social, política e pedagógica como algo em permanente construção, isto é, não existe uma realidade à parte da vida cotidiana dos indivíduos, mas uma realidade que é construída pela ação conjunta desses indivíduos. Essas ações conjuntas são responsáveis por rupturas, constituição de conjuntos de verdades e dúvidas, ordens e desordens, processos esses resultantes da interação entre sujeitos que operam em um determinado espaço-tempo. Por isso diz-se que a realidade é sempre dotada de uma certa “dose” de complexidade, que gera contradições, conflitos, incertezas e tensões, ao mesmo tempo em que dá indicativos de como superá-los. Assim, não existe realidade sem complexidade, não existe complexidade sem tensões e conflitos, e os conflitos não são resolvidos se não enfrentados de modo significativo.

O aspecto inovador parece residir no fato de que diferentes indivíduos lidam de maneiras diferentes com os conflitos, dando espaço para a inventividade e para o inusitado. Levando em consideração tais fatores, pode-se afirmar que uma concepção de realidade que busque explicações lineares e fragmentadas tende a limitar-se a alguns aspectos indicadores e definidores de determinado contexto, por isso, restrita. Tal postura é o oposto do que se busca com a gestão democrática, pois essa considera a complexidade e os conflitos como essenciais para a construção de modos mais criativos e críticos de intervenção na realidade.

Para que a interferência em uma dada realidade consiga dar conta da complexidade e possa administrar os conflitos e as tensões, precisa necessariamente de “[...] ações

abrangentes que considerem os elementos e aspectos principais interferentes em uma dada situação, em relação ao seu contexto [...]” (LÜCK, 2006, p. 40), o que demanda, por sua vez, para dar conta desses elementos, de ações conjuntas e articuladas e não ações isoladas e fragmentadas.

Se a realidade que se busca compreender em sua complexidade e dinamicidade é a “realidade educacional”, então são necessárias ações coerentes e articuladas o suficiente para se compreender essa realidade e projetar modos significativos de ação. Esses modos significativos de ação passam por uma orientação global, porém contextualizada, que procuram dar conta de modo interativo e participativo da questão do desenvolvimento da educação. A respeito de tal compreensão, Lück (2006, p. 40) afirma:

[...] a educação e a questão do desenvolvimento da qualidade de ensino, em decorrência da sua complexidade, e pela multiplicidade de fatores e processos nelas intercorrentes, demandam uma orientação global, abrangente e interativa, com visão de longo prazo, em superação à localizada, descontextualizada e imediatista, identificada nas ações situacionais e de caráter ativista.

A situação do contexto educacional brasileiro é reveladora de ações fragmentadas e descontextualizadas, dando ênfase ora em algum aspecto dos problemas educacionais ora em outro, de modo que o contexto maior dos problemas e sua complexidade são desconsiderados, sendo as abordagens limitadas e com caráter paliativo. É como se os sintomas que caracterizam um determinado mal-estar fossem identificados, mas o seu tratamento fosse limitado apenas ao alívio de um determinado sintoma, proporcionando uma sensação de bem-estar; embora a raiz do mal-estar continue ali, encoberto pela “cortina de fumaça”. Quando cessa o tratamento do sintoma específico, os outros tomaram tamanha dimensão, que encobrem a melhora que foi alcançada, revelando a ineficácia do tratamento.

A esse respeito, Lück (2006, p. 41) afirma que ações isoladas reduzem-se a meros paliativos aos problemas enfrentados, sendo que a falta de articulação entre essas ações “[...] explicariam casos de fracasso e falta de eficácia na aplicação de esforços e recursos despendidos pelos sistemas de ensino e respectivas escolas, para melhorar o ensino”. Fica claro, nesse sentido, que o enfrentamento dos problemas educacionais não requerem ações isoladas, pois a interferência em um dos elementos do processo exige articulação com os demais, de modo a possibilitar uma correta compreensão, execução e sustentação, do

contrário, os fins almejados não são alcançados, sobretudo, pela falta de ações articuladas e conjuntas.

A gestão educacional democrática permitiria, portanto, a ampliação de um modo de compreensão e ação fragmentado e descontextualizado por um modo mais abrangente e interativo que, primando pela ação em conjunto, tentaria construir modos de ação mais articulados e consistentes, constituindo-se, então, como “[...] ação conjunta de trabalho participativo em equipe [...]” (LÜCK, 2006, p. 43) que dialoga com a complexidade e a globalidade dos fenômenos educativos. No entanto, a ação conjunta, participativa, dialógica e global não consegue articular-se e organizar-se, se a ela não estiverem agregados outros valores da gestão democrática, que é a “autonomia competente”, o autocontrole, a participação e a responsabilidade. Em relação a esse aspecto, Lück (2006, p. 44) coloca que:

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e de escolas. Desse modo, as unidades de ensino poderiam, em seu interior, praticar a busca de soluções próprias para seus problemas e, portanto, mais adequadas às suas necessidades e expectativas [...].

A autonomia e a participação são elementos fundamentais de qualquer processo educativo preocupado com a intervenção em uma dada realidade, uma vez que os sistemas e unidades de ensino estão inseridos em um contexto social, político e cultural específico, do qual demandam atitudes e ações específicas; ao mesmo tempo que necessita da participação e abertura dessa realidade para o diálogo e para a participação, pois do contrário as medidas e atitudes tomadas estariam restritas a uma determinada visão, e não seriam frutos do diálogo com a multiplicidade e complexidade.

A autonomia para criar modos de ação e organizar os processos de ensino é fundamental, mas não pode estar reduzida a um determinado ponto de vista, e sim aberta para o confronto de ideias:

A nova óptica do trabalho de direção, organização e norteamto das ações de organizações educacionais, com objetivos de promover o desenvolvimento do ensino, voltado para a formação de aprendizagens significativas e formação dos alunos, lembra a necessidade e importância de que as decisões a respeito do processo de ensino e as condições específicas para realizá-lo sejam tomadas na própria instituição. O envolvimento tanto de quem vai realizar a prática como de

seus usuários, na tomada de decisões, constitui-se em condição básica da gestão democrática, efetividade de ações e autonomia das escolas. (LÜCK, 2006, p. 45-46)

As unidades e os sistemas de ensino, no entanto, por serem autônomos para criar condições de novas intervenções na realidade, não podem perder de vista algumas orientações e direcionamentos que são dados pelas normatizações educacionais sob pena de cair em uma “prática espontaneísta”, em que tudo é válido desde que justificado pelo princípio democrático, pois

[...] a gestão educacional cultiva relações democráticas, fortalecendo princípios comuns de orientação, norteadores da construção da autonomia competente, que se garantem a partir do estabelecimento e cumprimento de normas, leis, princípios e diretrizes comuns. (LÜCK, 2006, p. 45).

Nesse sentido, o princípio do autocontrole ajudaria na mediação entre autonomia e participação, no sentido de que nem todas as ações e atitudes, por mais que ditas democráticas, são compatíveis com o ambiente educativo das unidades de ensino, e essa ponderação precisa ser feita com bons argumentos e por meio da análise das situações concretas, mostrando o porquê de determinadas ações e atitudes não serem aceitas, assim como demanda respeito e observância a um conjunto de orientações comuns.

Por isso a competência, entendida como domínio de conhecimentos teórico-práticos, capacidade de tomada de decisões e de liderança e visão a longo prazo, é necessária para gerir conflitos e dar dinamicidade a um processo de gestão autônomo e participativo, pois é dela que brota o autocontrole e a coerência das práticas. É nesse sentido, então, que também se pode afirmar que gestão democrática é gestão competente e responsável.

O valor responsabilidade é consequência direta de um modo de gestão que procura o diálogo, o comprometimento, a tomada de decisões e a melhor forma de agir, uma vez que é necessária a avaliação contínua do processo que se desenvolve e nesse sentido há a necessidade de responsabilização pelo que está sendo levado adiante e por aquilo que precisa ser melhorado. Lück (2006, p. 44), define o princípio da responsabilidade como:

[...] contínuo processo de demonstração pública da qualidade de seu trabalho, em seus variados aspectos, e de esforços despendidos para melhorá-lo. Essa responsabilidade seria acompanhada mediante o contínuo processo de avaliação de como ela se efetiva e de como essa responsabilidade pode ser melhorada.

Cabe ressaltar, desse modo, que autonomia competente e responsável em um contexto de gestão democrática não significa soberania na tomada de decisões nem ausência de limites, uma vez que “[...] ações mobilizadoras da energia do conjunto só são possíveis mediante uma liderança e coordenação geral efetiva e competente [...], em associação com a necessária flexibilidade” (LÜCK, 2006, p. 46). Essa coordenação geral, efetiva e competente a que faz referência Lück, aconteceria em todos os níveis e instâncias educacionais, o que revela que democratização da gestão não significa a ausência de orientações claras e precisas, mas sim que a partir dessas orientações os sistemas e as unidades de ensino possuem liberdade e flexibilidade para criar estratégias que auxiliem uma melhor organização e qualificação do processo de ensino, levando em consideração as especificidades e necessidades de cada contexto.

Autonomia, participação, competência, autocontrole e responsabilidade são elementos que caracterizariam qualquer processo administrativo e de gestão que se diga qualificado. A partir disso, pode-se perguntar: qual é o avanço alcançado com a mudança de denominação para os processos da educação? Lück (2006, p. 47) nos chama atenção para o fato de que “[...] uma mudanças de denominação só é significativo quando representa uma mudança de concepção da realidade e de significado de ações, mediante uma postura e atuação diferentes”. Qual seria, então, a mudança de concepção, de postura e de atuação? Uma mudança apenas de concepção seria apenas uma mudança de discurso, no entanto, vazia de intencionalidade; uma mudança somente de postura poderia conduzir ao espontaneísmo; uma mudança apenas de atuação, seria mera representação, pois se faria uma coisa acreditando em outra incorrendo em sérias contradições. Uma mudança para que seja de fato efetiva exige as três dimensões, uma vez que uma orienta a outra assim como uma depende da outra para planejamento, execução e avaliação dos processos educativos.

A mudança de terminologia, no caso de administração para gestão, significa muito mais que uma simples mudança de discurso, mas de concepção de educação, valores, princípios, orientações e posturas que contextualizam um processo de busca por mudanças significativas no modo de ser e de fazer dos sistemas e das unidades de ensino.

Nessa direção, pode-se afirmar que o conceito de gestão não exclui o de administração, apenas o supera, uma vez que se fazem necessários processos de direção, organização de tempo e de espaço, coordenação e liderança nas instituições educacionais, porém a visão de conjunto, o modo de intervenção, os objetivos, as metas e os princípios ganham um novo rumo. Rumo esse que deixa de lado a centralização e busca a descentralização de algumas medidas, deixa de lado a heteronomia e busca a autonomia em algumas dimensões, deixa de lado o fazer técnico em detrimento de um fazer reflexivo e consequente; supera a burocratização pela coordenação e discussão.

O que precisa ficar claro, no entanto, é que a gestão educacional procura traçar novos rumos em busca de processos educativos edificantes. Para isso não abre mão da orientação, mas agrega a essa orientação a autonomia responsável. Deixa de lado uma visão fragmentária e busca alimentar a dimensão política e social do trabalho pedagógico, sendo que este não é mais “sufocado” pela burocratização, sendo a gestão educacional acima de tudo pedagógica e formativa. O administrativo e o pedagógico em mútuo diálogo e cooperação efetivam um modelo de gestão aberto e dinâmico, que dá conta da complexidade da realidade pelo fato de ser, enquanto processo, educativo em sua essência. Processo educativo não se faz apenas com instrução, faz-se com vivências e experiências significativas, pois é delas que brota o elemento mais significativo da educação, que é a formação.

A dimensão formativa da educação volta, então, com todo peso, contra um modelo livresco, instrumentalizador e vertical de ensino, sendo a dimensão formativa experienciada nas práticas que caracterizam o cotidiano escolar.

2.3 A relação entre a gestão educacional democrática e o cotidiano escolar

Levando em consideração essa nova ótica a partir da qual se pensa a gestão educacional em um nível mais geral e local, é importante compreender como esse processo de gestão educacional interfere no cotidiano da escola, enquanto processo de gestão escolar. Todo processo de gestão escolar ocorre em vista de alguns marcos regulatórios reveladores de concepções, orientações, compromisso e perspectivas, a partir dos quais deve-se conduzir o processo educativo no interior da escola. Parece notável que qualquer medida educacional difundida pelos órgãos competentes em nível nacional tem sempre em vista os processos que se desenvolvem nas unidades educativas, de modo que não existe medida educativa ou

política educacional que não atinja e interfira diretamente no cotidiano escolar: “[...] políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o compromisso de diferentes atores, incluindo gestores, professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino” (DOURADO, 2007, p. 923-924).

Por cotidiano escolar entende-se aquele espaço-tempo organizado institucionalmente e operacionalizado pela ação de seus sujeitos, no qual acontece o processo de ensino e de formação de crianças, jovens e adultos. Esse espaço-tempo, no entanto, não se organiza e se estrutura independentemente do contexto em que está inserido, mas em relação e interação direta com o mesmo. Nesse sentido, compreende-se o fazer cotidiano da escola como um fazer mediado pelo contexto pedagógico, político, social e cultural. Assim pronuncia-se Dourado (2007, p. 922) a esse respeito:

[...] é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica.

A relação produtiva entre a gestão educacional e as instituições educativas é possível pela continuidade, capacidade de planejamento de longo prazo e articulação entre as políticas educacionais e escolas. A continuidade é reveladora de um projeto educativo de país ou de Estado e não um projeto eventual de determinado governo, pois a descontinuidade, marca de um projeto educativo de governo e não de Estado, interrompe processos constituídos fazendo-se, sempre necessário, o eterno recomeçar. Para Mendonça (2001, p. 97) “[...] esse poder pessoal acaba permitindo a descontinuidade na sustentação de políticas educacionais, mencionada como fator que dificulta a implantação de mecanismos de gestão democrática”. É muito difícil e penoso para qualquer instituição de ensino levar adiante um processo educativo que busque a continuidade de seus processos por meio do planejamento e avaliação de longo prazo, a fim de consolidar práticas institucionais consideradas pertinentes e que dão conta da demanda pedagógica e sociocultural em que estão inseridas, quando a descontinuidade é uma característica presente nas orientações educacionais.

É sabido, entretanto, que qualquer conjunto de ações que almeje ser um projeto educativo institucional efetivo e orientador de práticas, por meio de sua constante avaliação, carece ou necessita de planejamento de longo prazo uma vez que as práticas não são alteradas

pela simples aplicação de algumas técnicas específicas, mas em se tratando de processo educacional formativo precisa-se de tempo e de projeções específicas para que o projeto se faça processo; do contrário surgem apenas pequenas tentativas de incursões localizadas e fragmentadas. Se a descontinuidade é característica premente de um modo de gestão educacional é de se esperar que as instituições de ensino não consigam construir um projeto educativo e muito menos articulá-lo com as instâncias “maiores” do sistema de ensino nem com a realidade na qual estão inseridas, reforçando ainda mais a fragmentação entre as ações, sejam de sujeitos ou de instituições. A respeito de tal contexto, Dourado (2007, p. 925-926) afirma:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação.

As ações políticas marcadamente descontínuas, centralizadas por um projeto de governo, e que por isso não são projeções de longo prazo, apontam para o fato de que as políticas públicas promovem pequenos ajustes sem conseguir introduzir de fato mudanças substanciais na organização e na gestão escolar. Segundo Dourado (2007, p. 926), tal contexto indica que há limites estruturais contundentes na tentativa de articulação entre a “[...] lógica-pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas educacionais [...]”, por isso as mudanças são reduzidas a mudanças de discursos e de pequenas incursões nas práticas, revelando que uma gestão que busca a transformação do contexto escolar, viés que dá vida às políticas educacionais e seus objetivos, não pode se limitar a pequenos ajustes, sob pena de privar o cotidiano escolar do mínimo consolidado que lhe dava orientação. Na visão de Dourado (2007, p. 926), tais atitudes são reveladoras de que a gestão centralizada e de pouca eficiência pedagógica não provoca mudanças significativas nos sistema de ensino, por mais que provoque alterações de rotina, pois são apenas “[...] ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações já consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação dos novos formatos de organização e de gestão”.

Estimulam-se, nesse sentido, mudanças no instituído, mas não há força política e pedagógica suficiente para instaurar novos parâmetros e modos de ação na prática educativa e pedagógica, deixando espaço para a instauração de “modismos pedagógicos” e “modismos de gestão”, que, pelo fato de não serem fruto de ações intencionais, dirigidas, refletidas e problematizadas pelos sujeitos da ação, aparecem como solução fácil, mas que, por sua lógica de duração e entusiasmo frágil e pouco duradoura, logo caem em desuso.

Como não há uma lógica eficiente de organização e orientação do cotidiano escolar, logo que um determinado modo de ação cai em desuso pelo “pessimismo pedagógico”, é imediatamente necessária a adoção de outro modo que se diga eficiente para a resolução dos problemas, dando vida a um círculo vicioso que de “moda” em “moda” contribui para a fragmentação, desarticulação e descontinuidade dos processos educativos. Reforça-se cada vez mais a ineficiência de um modelo de gestão educacional incapaz de articular e promover mudanças substanciais nas instituições de ensino, seja pela má preparação dos gestores e professores ou pelas condições precárias das escolas; pela má valorização do magistério ou pela descontinuidade e ineficácia das políticas públicas. O mais dramático, no entanto, é que tudo reduz-se à crítica dirigida à escola, de que ela não consegue fazer educação de qualidade.

Levando em consideração a concepção de gestão democrática da educação básica, algumas medidas e orientações foram dadas às unidades educativas, tanto de caráter pedagógico como administrativo, na busca pela promoção da qualidade de ensino. Dentre elas podemos citar: o acesso e a permanência, mecanismos de provimento de diretores, constituição e funcionamento de colegiados, participação, descentralização e autonomia (MENDONÇA, 2001).

A garantia de acesso é uma das características fundamentais do processo de gestão educacional democrático, uma vez que sem essa garantia não há o porquê de dispensar energia na discussão e busca de um modo eficiente de conduzir os rumos do processo educativo na educação básica. No entanto, apesar de a garantia de acesso na educação básica ser condição indispensável para uma gestão democrática, ela não é suficiente, pois, conforme Dourado (2007, p. 940), a democratização do ensino não se reduz à garantia de acesso, mas “[...] requerendo sua oferta com qualidade social, para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã”. A garantia de acesso, desse modo, precisa vir acompanhada de garantia de permanência, que se dá, dentre outros aspectos, pela qualidade do processo assim como pelo nível de relação social e cultural que estabelece com a comunidade.

Não se pode esquecer, porém, como já citado anteriormente, que o processo educativo escolar é mediado pois fatores internos e externos à instituição, em que podemos identificar como fator interno a preocupação com a qualidade do ensino oferecido e como fator externo a necessidade de inserção da escola no contexto sociocultural no qual ela está inserida, sendo que esse último se dá pelo viés da participação e exige abertura institucional. Mendonça (2001, p. 86) nos chama atenção para o fato de que

[...] quase tudo que tem relação com a ampliação dos direitos educacionais é entendido pelos administradores dos sistemas como mecanismo de gestão democrática [...] e de caráter mais geral diz respeito a leis específicas sobre gestão democrática.

Tal constatação nos mostra uma concepção de gestão democrática deturpada e “pobre”, pois ela estaria reduzida à ampliação de um direito e pela criação de leis, sendo que educação democrática é, acima de tudo, educação de qualidade para todos⁶.

A promoção da ampliação das oportunidades educacionais da educação básica é um dos pontos-chave para um processo de condução da educação básica de modo democrático, no entanto, não é condição suficiente, pois a ele precisam estar associados outros fatores, como a promoção do ensino satisfatório assim como a garantia de condições mínimas para que esse processo seja possível.

Outros dois fatores emblemáticos que atingem o cotidiano escolar de modo a torná-lo democrático são a ampliação dos espaços de participação e os mecanismos de escolha de diretores. Toda vez que se faz menção a um modo de gerir a educação que seja democrático de imediato surge o imperativo de que é preciso aumentar os espaços de participação, no caso da escola dos diversos segmentos que a compõem: professores, pais ou responsáveis, alunos, funcionários e comunidade em geral. A pergunta que surge de imediato é como criar, garantir e articular esses espaços, pois para isso a escola precisa ser vista não como propriedade do governo ou dos indivíduos que nela trabalham, mas como “bem público” que é de responsabilidade de todos. Segundo Mendonça (2001, p. 87), “[...] as legislações têm

⁶ O caso da política educacional do governo atual do Rio Grande do Sul é ilustrativa de que apenas direito de acesso não garante um processo educativo democrático, pois as escolas estão em situação precária de funcionamento, seja pela falta de professores, pelas condições físicas, pela falta de materiais. Exemplo disso é o fenômeno da “enturmação”, que priva tanto educandos como educadores de condições mínimas física, psicológica e pedagogicamente para levar adiante um processo educativo de governo. Além disso, caracteriza bem a gestão da educação como projeto de governo e não de Estado.

funcionado como mecanismos reguladores [...] uma vez que impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar [...]", desse modo tentando garantir a participação e a representação da comunidade escolar. Porém, tal garantia tem dificuldade em garantir a não sobreposição de determinados segmentos sobre outros, principalmente dos professores que, legitimados pelo argumento de "competência pedagógica", assumem uma postura de dominação sobre os demais segmentos assim como do "diretor" ou da "equipe diretiva", que procuram garantir a não interferência de servidores e pais no campo pedagógico (MENDONÇA, 2001).

Pode-se assim lançar o seguinte questionamento: a ampliação dos espaços de participação na escola é um "campo minado"? (KRAWCZYK, 1999). Sim, se alguns sujeitos escolares colocarem-se em posição superior aos demais e se os demais legitimarem tal posição; não se os sujeitos escolares, principalmente professores e equipe diretiva, lograrem competência para organizar a agenda de participação desses segmentos, por intermédio da mediação dos espaços de discussão e planejamento, tendo como critérios a coerência, a boa argumentação e o bom senso. Parece, nesse sentido, que é de fundamental importância a clareza de princípios e de metodologia a serem adotadas pela equipe diretiva, pois é com ela que pode ser garantido o espaço de participação democrática, que é a participação responsável e crítica sem cair em um "campo minado" de disputa de interesses.

Tais problemas não são menores quando se fala dos mecanismos de escolha dos dirigentes, principalmente quando se entende democratização da escola pública como eleição de diretores. Ao reduzir-se o conceito de democracia à eleição de representantes, reduz-se o campo de participação e de práticas responsáveis, pois está dado o imperativo. Na visão de Mendonça (2001, p. 87), tal reducionismo tem uma explicação:

No início da década de 1980, a discussão foi polarizada pela questão da indicação de dirigentes escolares, de tal modo que a luta pela implantação de eleições de diretores fez com que a ampla temática da gestão democrática fosse, de certa maneira, reduzida a esse mecanismo.

Tal explicação, no entanto, localiza-nos no contexto de debates e embates que deu origem ao processo de discussão sobre a escolha dos dirigentes escolares, contexto esse marcado pelas discussões e reivindicações políticas, sociais e culturais. Na compreensão de Mendonça (2001), o modo como se dá a escolha do diretor de escola é revelador da

concepção de gestão democrática orientadora das ações dos sistemas de ensino. A respeito de tal aspecto, cabe mencionar que existem hoje, em nível nacional, quatro formas de provimento ao cargo de diretor: a eleição, em que a comunidade escolar faz escolha mediante voto direto; a indicação, cuja escolha é feita pelas autoridades do Estado ou do município; concurso, no qual os candidatos são avaliados mediante prova de conhecimentos e títulos, e seleção e eleição conjugados, em que acontece a seleção dos candidatos por meio de provas escrita.

A indicação de dirigentes dá margem ao “clientelismo político” e à “troca de favores”, práticas tão caras ao desenvolvimento da democracia brasileira em detrimento da capacidade intelectual e de liderança do futuro diretor; a eleição de diretores é criticada pela adoção de um modelo político-partidário de eleição, no qual abre-se espaço para clientelismo, populismo e práticas negadoras da legitimidade de um processo responsável e sério de escolha de dirigentes. A prática do concurso é acusada de reforçar a figura do “funcionário burocrático” pela afirmação da impessoalidade, apesar de legitimada a capacidade intelectual e técnica mediante provas, sendo também agregado a esse fator a alegação de que a comunidade escolar é privada da escolha de quem considera mais capacitado para dirigi-la. O processo de seleção e eleição, conjugados, tenta dar conta da dimensão de preparação técnica e intelectual dos candidatos e da escolha pela comunidade da pessoa que é considerada mais capacitada para o desempenho da função, porém tal posição foi acusada de priorizar a domínio técnico em detrimento da liderança política, além de favorecer práticas de clientelismo (MENDONÇA, 2001).

Se o processo de eleição de diretores é uma das conquistas mais marcantes da democratização da escola pública em negação a um modelo marcadamente “clientelista e autoritário”, o que o tem levado à descaracterização do movimento político-pedagógico por meio de práticas político-partidárias? Ora, se estamos em um ambiente ou instituição em que se prima pela riqueza do processo democrático de gestão, em que se educa não somente pela instrução, mas pela ação e pelo exemplo de como se vive uma democracia em sua integralidade, então o processo de eleição de dirigentes deveria ser vivenciado em sua mais pura forma de processo político e cidadão, pois se está na esfera da moralidade na qual pode-se exercer a capacidade de escolha responsável. É com pesar, no entanto, que se faz necessário afirmar que na grande maioria dos casos esse processo é deturpado, reafirmando um modelo de educação, de participação e de escolha calcado na busca por interesses particulares, em que se dá visibilidade a processos de negação da responsabilidade e da educação como bem público em detrimento de disputas de grupos de interesses. Esquece-se

que democratização passa pela luta por uma educação de qualidade para todos e que a essa visão estão associados valores como responsabilidade, honestidade e cidadania. Fica o questionamento: quem organiza esses processos deturpados não são pessoas que lutam pela gestão democrática da escola pública?⁷

Para Mendonça (2001, p. 90), independentemente de como se dá o processo de escolha do diretor e da equipe diretiva da escola, o diretor ainda é “[...] a figura central no esquema de poder que envolve o funcionamento da instituição escolar”. Uma forma de limitação desse poder “monocrático” é a formação dos colegiados ou conselhos escolares, outro mecanismo amplamente difundido e utilizado como expressão da gestão democrática, uma vez que conta com a participação da comunidade escolar e local, articulando assim a relação entre escola e comunidade (MENDONÇA, 2001; KRAWCZYK, 1999).

Há, porém, a denúncia de que a funcionalidade dos colegiados ou conselhos escolares é prejudicada pelas disputas internas de vários setores que compõem o colegiado (já citado anteriormente), além do modo arbitrário como ele é construído em algumas instituições de ensino. Em alguns casos os colegiados ou conselhos exercem apenas função consultiva, tendo, portanto, sua parcela de participação limitada, estratégia essa usada como meio de impor limites à intervenção da comunidade geral e escolar, favorecendo a influência de determinados segmentos (MENDONÇA, 2001). Há outros casos, no entanto, como os citados por Krawczyk (1999), de que os diversos segmentos organizados da comunidade em geral atuam como órgãos deliberativos e auxiliares na gestão da escola, que vão desde parcerias para arrecadação de fundos até projetos de assessoria na área de educação. Apesar das dificuldades de implantação e articulação dos colegiados ou conselhos, eles ainda são um dos mecanismos mais eficazes na promoção de uma gestão participativa.

Outros dois elementos que são lugar comum quando se discute sobre gestão democrática da escola pública é a questão da descentralização e da autonomia. A questão da descentralização está acompanhada para Mendonça (2001) de uma compreensão confusa e equivocada, em que se estabelece relação direta entre centralismo e autoritarismo e descentralização e democracia. Na visão de Dourado (2007, p. 937), tal falta de compreensão acarreta na “[...] transferência de competências de um ente federado para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de

⁷ Para mais esclarecimentos sobre a discussão da democratização da escola pública e sobre a escolha dos dirigentes ver: PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997. 114 p.; DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006c. p. 77-95.

ampla política de planejamento, financiamento e gestão da educação básica [...]”, em que o mais importante é a transferência de competências, legitimada por um discurso de democratização como descentralização, em negação a um planejamento e gestão da educação básica eficiente e articulada, uma vez que o centralismo é sinônimo de autoritarismo.

A descentralização por meio da municipalização do ensino é uma das estratégias adotadas para a materialização de tal proposta, o que, para Mendonça (2001, p. 92), é revelador de uma visão restrita de gestão educacional, pois “[...] pode limitar a discussão sobre gestão educacional aos seus aspectos formais, pouco ou nada acrescentando sobre questões como a ampliação de processos participativos ou a alteração nas estruturas de poder [...]”; há, assim, apenas uma “desconcentração de ações” e não a “descentralização garantidora de autonomia” (DOURADO, 2007, p. 937-938), uma vez que as escolas continuam totalmente dependentes da regulação dos sistemas de ensino. Não que tal regulação não seja importante, até mesmo por que é ela que garante a unidade dos sistemas, mas ela precisa ser operacionalizada de tal modo que garanta às unidades de ensino espaço para dar conta das demandas e complexidades oriundas de seu contexto específico, garantindo desse modo a autonomia na tomada de decisões que influenciam diretamente o cotidiano da escola.

A descentralização e a autonomia podem efetivar-se em três instâncias: pedagógica, administrativa e financeira, sendo que essa última é a predominante. Em um modelo educacional em que, desde sempre, se trabalha com a escassez de recursos financeiros, a escola se vê envolta e obrigada, pela sua autonomia, a lidar “[...] com sua própria privação, isentando o Estado desse desconfortável ônus” (MENDONÇA, 2001, p. 92).

Levando-se em consideração tal contexto, podemos afirmar que descentralização e autonomia soam como *desresponsabilização* do Estado com a escola pública, ao invés de *corresponsabilização*. Nesse sentido afirma Mendonça (2001, p. 92):

[...] a ideia disseminada de parceria entre a escola pública e setores da comunidade como forma de descentralização e autonomia, ao restringir-se a ações de captação de recursos para provimento das necessidades básicas da instituição escolar, pode aprofundar o fosso que separa escolas de um mesmo sistema, acirrando o perverso afastamento do Estado do financiamento da educação. É natural que, nesse esquema, comunidades melhor aquinhoadas economicamente possibilitem condições materiais especiais às escolas de seus filhos, enquanto aquelas que mais precisam da escola pública como instrumento de equalização de oportunidades tenham menos condições de sustentá-la.

A redução da descentralização à questão financeira e de administração de recursos tende a trazer graves consequências, principalmente no que diz respeito ao provimento das condições mínimas de espaço e materiais para o ensino. Acompanhada desse descaso está a responsabilização da escola e de seus sujeitos pela ineficácia e precariedade do ensino, sendo que são apontados como responsáveis apenas professores e equipe diretiva e desconsiderado o conjunto de imposições e restrições vindas dos sistemas de ensino.

Aos professores cabe apenas assumir o ônus da responsabilidade, sem serem ouvidos naquilo que caracteriza o seu papel como educador, que são as condições que dizem respeito diretamente ao ensino. A esse cenário soma-se o fator autonomia pedagógica e administrativa, no qual se enuncia a autonomia “[...] como um valor, mas que não estabelecem mecanismos concretos para a sua conquista efetiva” (MENDONÇA, 2001, p. 93). O espaço de construção do projeto pedagógico é visto como espaço de autonomia da escola, no qual a instituição representada pelos seus sujeitos e a pela comunidade tem a possibilidade de criação de espaços afirmativos de sua identidade.

O que ocorre, no entanto, é que o espaço de discussão do projeto pedagógico é condicionado pelas demais esferas, nem sempre se constituindo de maneira autônoma e participativa. Aqui cabe a menção a alguns aspectos que condicionam esse espaço: a figura da equipe diretiva como responsável pela sua construção de maneira participativa e autônoma, e não como figura representante de um poder instituído e, portanto, fiscalizador das ações que se desenvolvem dentro da escola, mas como agente dinamizador e provocador do processo; o comprometimento dos docentes com a construção da proposta e sua efetiva articulação com o cotidiano escolar, em negação a um modelo de ação pedagógica meramente técnica de aplicação do que é dado por outros; a necessidade da constante avaliação das ações escolares a fim de verificar a sua correspondência ou não com os objetivos, metas e valores educativos estabelecidos na construção do projeto.

A autonomia da escola dá-se à medida que os seus sujeitos são ouvidos e convidados a participar da agenda de discussão sobre os rumos da educação assim como lhes são garantidas as condições mínimas de trabalho pedagógico, dividindo o ônus e o bônus das ações concretizadas. De nada adianta autonomia pedagógica se faltam as condições mínimas, sejam físicas ou de formação profissional do professor; de nada adianta autonomia administrativa se as questões de poder estão diretamente vinculadas a práticas autoritárias e antiparticipativas; de nada adianta autonomia financeira, se ela apenas reforça as diferenças entre as escolas localizadas em comunidades melhores e piores dotadas de recursos financeiros. Autonomia da escola não significa desresponsabilização do Estado em função da escola e vice-versa, mas

divisão de responsabilidade em que cada segmento dá conta de maneira satisfatória das suas atribuições, sendo negado o “jogo de culpados”.

Uma coisa é certa: se a “educação é dever do Estado e direito de todos”, cabe aos gestores públicos lutar em favor da educação e não pela sua descaracterização através de ações medíocres justificadas por discursos em favor da democracia. Reconhece-se, no entanto, que a escola tem sua parcela de culpa no processo de descaracterização do ensino, principalmente na ação docente e no modo como organiza seu cotidiano escolar, uma vez que alguns espaços de criação e de autonomia, mesmo que restritos, estão garantidos, porém mal utilizados. Parte-se da ideia de que esses espaços mínimos, se bem aproveitados, podem garantir, pelo menos em alguns aspectos, a formação humana cidadã.

Nesse sentido, a gestão democrática da escola pública faz uma tentativa por meio de várias propostas de ação e de abertura das instituições de ensino para o diálogo com a comunidade escolar e em geral. As relações, *intra* e *extraescolares*, pautadas pela prática dialógica e democrática teriam, ao menos, garantido o espaço de construção de um projeto educativo que primasse por tais valores. Cabe analisar, no entanto, o modo como esses espaços estão sendo utilizados dentro da escola e da sala de aula, pois a gestão educacional dá conta da instância “organizacional” do trabalho pedagógico, mas as suas práticas dependem da intencionalidade e da coerência com que são conduzidas as ações. Nesse sentido, considera-se pertinente a um modelo que busca a construção democrática dos indivíduos através de sua gestão, uma proposta educativa voltada para o exercício do pensar e para a vivência da cidadania.

2.4 A gestão democrática e a influência do neoliberalismo no papel do Estado em relação à educação

A gestão educacional democrática e, por correspondência, a gestão escolar democrática, estão atreladas a determinações que ultrapassam o cenário educacional nacional, que são as orientações dos organismos multilaterais, segundo uma ordem de desenvolvimento pautada pelos interesses neoliberais⁸.

⁸Ao adentrarmos nas determinações dos organismos internacionais de cunho neoliberal e as suas consequências para as políticas educacionais, faz-se necessário chamar atenção para as diferenças que existem hoje entre política educacional do governo federal, que tem empreendido esforços para superar a desresponsabilização do

As políticas educacionais em tempos neoliberais, cujo mercado é o princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva, sendo por isso o livre-mercado capaz de resolver as mazelas da sociedade, assumem posturas diferenciadas das de outrora. Para os países pobres, as orientações dos organismos multilaterais tentam dar conta da exclusão, da segregação e marginalização social das populações mais pobres, uma vez que são esses os fatores considerados como entraves para o desenvolvimento do capitalismo, assim como despontam como uma ameaça à estabilidade e à ordem dos países ricos. As medidas educacionais difundidas, a fim de dar conta dos problemas que entravam o crescimento e o desenvolvimento dos países pobres, são reformas educacionais impostas por instituições financeiras, com destaque para a atuação do Banco Mundial. Nas palavras de Torres (1996, p. 126):

[...] o Banco mundial, transformou-se [...] no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO. [...]. O financiamento não é o único nem o mais importante papel do BM em educação [...]; o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial.

A referência global no que diz respeito a políticas educacionais é uma instituição que rege suas ações marcadamente pela lógica econômica e financeira, que regida pelas leis do livre comércio, em busca do desenvolvimento, dita as normas consideradas pertinentes aos países pobres, que buscam pela educação superar suas mazelas sociais. Os sistemas educativos dos países em desenvolvimento, na visão do Banco Mundial, precisam dar conta de quatro grandes desafios, sob pena de sofrer sérios danos econômicos, sociais e políticos. São eles: acesso, já alcançado na maioria dos países; equidade, principalmente em relação aos pobres; qualidade, problema que atinge o mundo em desenvolvimento como um todo, e redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas, mais localizado na Europa Central e no Leste Europeu (TORRES, 1996). Segundo documento do Banco Mundial:

Melhorar o acesso, a equidade e a qualidade implica em mudanças no financiamento e na gestão do sistema educativo de um país. [...] a maior parte dos sistemas educativos são diretamente dirigidos por governos federais ou estaduais, que dedicam a maior parte de seus esforços para tratar de assuntos tais como negociações sobre os salários dos professores, programas de construções escolares e reformas curriculares. Esse tipo de gestão centralizada deixa pouco espaço para a tomada de decisões flexíveis sobre os insumos instrucionais e as condições de aprendizagem que conduzem a um aprendizado mais efetivo em sala de aula. (BM, 1995, XIII apud TORRES, 1996, p. 130).

Partindo de tal análise e da constatação que discutir sobre “sobre os salários dos professores, programas de construções escolares e reformas curriculares”, sobrecarrega a função do Estado, que poderia dedicar seu tempo na discussão sobre os “insumos” que influenciam diretamente nos resultados em sala de aula, o Banco Mundial dita algumas medidas: “prioridade depositada na educação básica”, “melhoria da qualidade e da eficiência da educação como eixo da reforma educativa”, “prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa”, “descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados”, “convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares”, “o impulso do setor privado e os organismo não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação”, “mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau”, “ênfase setorial” e “definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica” (TORRES, 1996, p. 131-138). Não é mera coincidência que a grande maioria das medidas citadas acima conste, também, como indicadores de um modelo de gestão educacional democrático, uma vez que diante do contexto neoliberal os organismos internacionais ditam de certo modo as políticas educacionais nacionais, que por sua vez refletem-se no cotidiano da escola.

A prioridade de investimentos na educação básica justifica-se em função dos benefícios sociais e econômicos e também como “[...] elemento essencial para o desenvolvimento sustentável e de longo prazo assim como para aliviar a pobreza” (TORRES, 1996, p. 131). Fica evidente assim que política educacional sustenta o “grande funil” que é o sistema educativo nacional, em que há redução significativa do número de matrículas no ensino médio e uma redução mais significativa ainda no ensino superior. Para a redução da pobreza e para o desenvolvimento sustentável, nove anos de escolaridade são suficientes⁹.

⁹ Vale destacar que o texto de Torres foi publicado em 1996, período fortemente marcado pela política neoliberal. Na política do governo federal atual, é possível perceber que vem ocorrendo um processo de ampliação do acesso ao ensino médio e superior, todavia, especialmente nas regiões mais desvitalizadas do País, a escolaridade limitada ao ensino fundamental ainda prevalece.

De acordo com Torres (1996, p. 132), seguindo essa lógica

[...] educativo equipara-se ao escolar e às crianças. Outras esferas do educativo – e da própria educação básica – tais como a família, a comunidade, o entorno, o trabalho, os meios de comunicação etc., ficam à margem das considerações e propostas sobre política.

A escola, pelo seu modelo de gestão, configura-se como uma das instâncias que deveria ajudar a dar conta desses outros elementos, partes integrantes de uma visão ampliada de educação¹⁰.

Melhorar a qualidade da educação reduz-se a alcançar resultados verificáveis, empiricamente, pelo rendimento escolar, limitando-se à conclusão do ciclo escolar e a “aprender bem o que se ensina”, sendo em nenhum momento questionados “[...] a validade, o sentido e os métodos de ensino daquilo que se ensina [uma vez que] o que conta é o ‘valor agregado da escolaridade’[...]” (TORRES, 1996, p. 134), ou seja, o benefício produzido pelo aprendizado é visto como aumento da probabilidade de inserção em uma atividade rentável. Nesse sentido o mais importante para alcançar tais resultados é a presença de determinados “insumos” no ambiente escolar, sendo que para a educação básica (nove anos), recomenda-se investir em: (a) aumento do tempo de instrução, pelo prolongamento do ano escolar e pela “flexibilização” e “adequação” dos horários, assim como pela “atribuição de tarefas de casa”; (b) acesso a livros didáticos, vistos como expressão do currículo e como compensadores do baixo nível de formação dos professores; e mais, a produção e distribuição dos livros deve estar sob o comando da iniciativa privada, que deve, além de promover a capacitação dos professores, elaborar “guias didáticos” para os mesmos¹¹, (c) “melhorar o conhecimento dos professores”, não investindo na formação inicial, mas na “formação em serviço” e a distância (TORRES, 1996, p. 135). A aplicação de tais determinações é evidente em nosso contexto, seja local, regional ou nacional, mas: bastam esses três itens para melhorar a educação? Quais argumentos sustentam a proposta de que investir na “formação em serviço” é mais importante que na “formação inicial”? A infraestrutura, que concentrou durante muito tempo os esforços

¹⁰ A expressão “visão ampliada de educação” refere-se à concepção de educação básica construída na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, realizada em Jomtien - Tailândia. Torres (1996, p. 133) apresenta um quadro comparativo entre “visão restrita” e “visão ampliada” da educação básica, segundo a concepção construída em Jomtien.

¹¹ Poderíamos dizer que hoje com a participação de docentes de universidades e escolas públicas na avaliação dos livros didáticos, através do Programa Nacional do Livro Didático, esse monopólio da iniciativa privada estaria, de certo modo, um pouco limitado.

e investimentos do Banco Mundial, não é mais vista como fundamental, seja no que diz respeito ao acesso ou à busca da qualidade.

A recomendação da descentralização e autonomia das escolas, assim como a responsabilização das mesmas pelos seus resultados, vem acompanhada de uma indicação: que se dê prioridade aos aspectos financeiros e administrativos, como compartilhar as despesas com as comunidades, cobrar taxas no ensino superior, estimular novas formas de receita financeira; aos diretores é recomendado o gozo da autonomia para alocar recursos, definir calendário, horário e língua de instrução; aos professores, autonomia para definir suas práticas, desde que seguindo os padrões estabelecidos pelo currículo nacional, sujeitos a testes e avaliações de aprendizagem (TORRES, 1996). É este o real significado de autonomia? Buscou-se apontar anteriormente os riscos dessa forma de compreender autonomia escolar e a descentralização.

A participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares (marcadamente a gestão) e a abertura para o investimento privado e para as organizações não governamentais, a mobilização de recursos adicionais são aspectos mencionados com o único objetivo de chamar a sociedade para participar do processo educativo escolar em um ponto específico: conseguir maior contribuição econômica das famílias e estabelecer a concorrência para a diversificação da oferta educativa e redefinir o papel do Estado em relação à educação. No entanto, sabe-se que as regras do mercado capitalista operam muito mais por exclusão do que por inclusão: como ficará a situação das escolas localizadas em comunidades carentes? A escola e a educação assumirão a função de mercadoria? O Estado apenas fiscalizará e responsabilizará?

Ao que tudo indica, há uma tentativa de redefinir o papel do Estado em relação à educação, mas como desresponsabilização; apela-se para o enfoque setorial, notadamente a escola, quando é sabido que o sucesso da escola demanda em grande parte de investimentos globais, como formação docente, formação de gestores, recursos financeiros e didáticos, infraestrutura adequada às atividades escolares, para citar alguns. Qualquer reforma educativa pautada em prioridades econômicas corre o risco de deixar de lado o que é essencial em educação, que é a formação humana e a aprendizagem de milhões de crianças, adolescentes e jovens.

É notório o fato de que muitas das orientações dadas pelo Banco Mundial, referência mundial em assuntos educacionais, estão presentes nas medidas e orientações dadas às unidades educativas sob a justificativa de opção por um modelo de gestão democrática. Pelo que se procurou apontar anteriormente, a gestão democrática tenta superar a noção de gestão

empresarial, superação essa que deixaria de lado o enfoque nas questões administrativas e financeiras da escola, para entrelaçá-las como os objetivos pedagógicos e educativos. O que fica evidente, no entanto, nas orientações, do “organismo multilateral” citado, é que, mais do que nunca, a escola deve ser vista como empresa, que precisa dar conta de desafios financeiros e administrativos antes dos educativos. Mais do que nunca esses desafios são postos à gestão democrática, que se vê envolta em amarras diante de um discurso que se diz democrático para encobrir interesses econômicos e eliminar a responsabilidade do Estado diante de um direito de todos, que é uma educação de qualidade e o respeito e valorização do ser humano.

3 EDUCAR NA VIVÊNCIA CIDADÃ E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Procuramos assinalar anteriormente quais foram as mudanças substanciais introduzidas no modo de condução do processo educativo, seja em nível macro (políticas educacionais) seja em nível micro (unidades de ensino), a partir de uma nova concepção de gestão educacional, no caso, a gestão democrática (LÜCK, 2006). Nesse sentido, entende-se que a gestão democrática da escola pública parte de alguns imperativos como: ampliação das oportunidades de participação da comunidade na tomada de decisões, escolha dos dirigentes pelos sujeitos escolares, autonomia da escola para definir sua proposta pedagógica (MENDONÇA, 2001; DOURADO, 2007; CRAWCZYK, 1997).

Tais imperativos, isoladamente, não conseguem dar conta da dimensão fundamental do processo escolar, que é a garantia de uma educação escolar cidadã. Poderíamos nos perguntar, por quê? Quais são os entraves? Onde estão localizados os problemas? Pode-se dizer que as reformas empreendidas estão localizadas no nível das reformas das estruturas e não das práticas pedagógicas, mas que, no entanto, abrem espaço para que a escola pautada nos imperativos de autonomia, competência, responsabilidade na tomada de decisões, democracia e cidadania seja capaz de organizar suas práticas pedagógicas de modo a dar conta de um processo educativo cidadão e democrático.

Abrem-se, então, espaços para que os sistemas e as unidades de ensino criem seus projetos educativos e concretizem o ideal cidadão e democrático de uma educação de qualidade para todos que permita o exercício da cidadania e da democracia. E é por intermédio desse espaço que procuraremos mostrar como é possível a construção de um projeto educativo orientado pela vivência da cidadania, uma vez que se acredita que é pela vivência de um novo modo de organização das práticas escolares, sejam elas administrativas ou pedagógicas, que surge a possibilidade do educar na vivência cidadã.

3.1 A vivência da cidadania na escola

A vivência da cidadania na escola passa, sobretudo, pela compreensão que temos de cidadania ou de ser cidadão. Ser cidadão, para Herbert de Souza (2005, p. 20), é:

[...] ter consciência de seus direitos e deveres e participar ativamente de todas as questões da sociedade. Tudo o que acontece no mundo, seja no meu país, na minha cidade ou no meu bairro, acontece comigo. Então eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Um cidadão com um sentimento ético forte e consciência da cidadania não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação.

O exercício e a vivência da cidadania passam pelo processo de tomada da consciência, do reconhecimento do sujeito como cidadão. A compreensão da cidadania, assim como sua consciência, é uma questão política e de relação de poder, uma vez que, “a política se dá em todas as relações” (SOUZA & RODRIGUES, 2005, p. 19), e em todas as relações existe uma relação de poder. O que diferencia as mais diversas relações políticas é como se dá o exercício do poder, podendo caracterizar-se como relações autoritárias, liberais ou democráticas.

Essas relações estão presentes no cotidiano das pessoas, sendo a escola, dentre outros, um desses espaços. Herbert de Souza ao ser perguntado como a política está presente no cotidiano das pessoas afirma: “Na escola, por exemplo, quando o aluno tem ou não tem voz, se pode ou não participar, se tem condições ou não de interferir nas deliberações que o afetam diretamente” (SOUZA & RODRIGUES, 2005, p. 20). O educar pela vivência cidadã passa então pelo reconhecimento dos indivíduos como sujeitos participantes dos processos de tomada de decisões e organização da vida social – pelo seu reconhecimento como copartícipes e corresponsáveis pelo espaço social da escola. Tal espaço precisa necessariamente estar estruturado e organizado, então, segundo relações de poder democráticas, pois “o poder democrático é aquele que tem gestão, controle, mas não tem domínio nem subordinação, não tem superioridade nem inferioridade, não tem alto nem baixo” (SOUZA & RODRIGUES, 2005, p. 18). Do contrário nega-se pela ação o princípio da cidadania, que é ser reconhecido como sujeito ativo e reconhecer-se como tal, tomando parte nos processos de organização, decisão e responsabilização. Educar na vivência cidadã é respeitar a condição humana que é a busca “do ser mais”, a busca pela “humanização” (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, é possível afirmar, que a condição de existência da cidadania é a sua vivência; por extensão, que educar na vivência cidadã é possível pelo modo como se organiza e se dirige o cotidiano escolar através da gestão administrativa e pedagógica. Na visão de Paro (2007, p. 27), qualquer projeto educativo de escola pública precisa levar em consideração que é “[...] na concretude das práticas escolares, com a clareza de que é dos atores aí envolvidos, e das ações e relações que aí se desenvolvem, que dependem, em última instância a realização de qualquer projeto de escola [...]”, ou seja, se busca-se a construção de um projeto educativo que seja capaz de dar conta da “humanização”, possível dentre muitos modos pelo educar na vivência cidadã, então nada mais coerente do que as práticas escolares garantirem a vivência desses princípios em seu cotidiano.

Se o objetivo da educação é dar conta pelas suas práticas da humanização pelo exercício da cidadania, faz-se necessário perguntar quais são as “mediações” necessárias para concretizá-lo; mediações que dizem respeito às questões pedagógicas e administrativas, possíveis pela ação de sujeitos responsáveis e conscientes de sua função. A gestão escolar democrática, articulando o diálogo entre a estrutura administrativa e pedagógica, precisa garantir não “somente as atividades de direção”, mas também, “tanto atividades-meio quanto as atividades-fim que se desenrolam na escola” (PARO, 2007, p. 27). Isso significa que a escola que busca ser crítica, democrática e cidadã jamais pode desconsiderar o desenrolar das ações cotidianas e concretas da escola de modo a ser possível garantir as condições para efetividade das ações assim como garantir os resultados desejados ou fins buscados. Tais resultados precisam ser compreendidos para além do desempenho em testes padronizados e levando em consideração a garantia do processo de ensino e aprendizagem, que extrapola o limite dos conteúdos e são práticas de vida – modo de vida democrático, crítico e cidadão: “[...] o que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que esta se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de aferição mediante provas e exames convencionais” (PARO, 2007, p. 31).

A busca pela forma de fazer uma escola crítica e cidadã passa então por suas questões administrativas, didáticas, pedagógicas e políticas, em função de que qualquer processo educativo que se diga orientado pelo princípio da cidadania, entendido na sua dimensão ético-política, cultural-intelectual, individual-social, que busca “[...] a formação do cidadão atuante numa sociedade democrática” (PARO, 2007, p. 30), passa necessariamente pelo exercício da cidadania e da democracia na escola. A compreensão da organização didático-pedagógica e administrativa da escola, assim como da relação entre ambas, ajuda a diminuir as distâncias entre os discursos e as práticas escolares, pois a garantia de um processo de formação

coerente está condicionada, de certa forma, ao tipo de relação que se estabelece na base dos processos de estruturação do cotidiano escolar.

Nenhuma estrutura educativa, que se faz vivência no cotidiano escolar, é neutra, ou seja, sempre possui uma intencionalidade e a sua organização procura garantir o alcance dos fins desejados. Nesse sentido, afirma Paro (2007, p. 30-31):

A hipótese aqui subjacente é a de que essa estrutura [a escolar] não é neutra com relação aos fins educacionais, porquanto suas forças não atuam apenas sobre a eficiência do ensino, mas também sobre a natureza dos resultados, isto é, dos objetivos efetivamente alcançados. Sendo mediações para o alcance dos fins que se propõem, tanto a estrutura didática (currículos, programas, métodos e organização horizontal e vertical do ensino) quanto a estrutura administrativa (organização do trabalho e distribuição do poder e da autoridade) precisam ser dispostas de modo coerente com esses fins [...].

Isso significa que a escola, pela ação de seus sujeitos e suas práticas, precisa estar estruturada de modo a garantir a vivência de um processo que esteja de acordo com os fins desejados. Se o desejo é pela formação de sujeitos críticos, criativos, éticos e cidadãos, então precisam ser garantidas as condições para que esse processo se desenvolva. Educar na vivência cidadã passa, necessariamente, por esse processo de crítica e de capacidade de fazer acontecer, pois é nesse processo que qualquer projeto ou proposta educativa se faz vivência, se faz ação - que enquanto ação é movimento - que enquanto movimento, carrega a possibilidade de mudança.

Escola crítica e cidadã é a escola que além de ensinar a ler e escrever pode ensinar muito mais. É capaz de ensinar um modo de vida. Modo de vida democrático e cidadão, pois é somente em um espaço democrático de tomada de decisão e de divisão do poder que se pode falar em cidadania, pois do contrário não há liberdade de escolha e de tomada de decisão, mas a imposição de modos de compreensão e ação de uns sobre os outros.

Exercícios monótonos e repetitivos com papel e caneta talvez não sejam capazes por si só de dar conta da instância formativa da educação. Talvez eles possam fazer parte do processo de escolarização, mas a educação não pode ser só isso, é preciso mais. Considerando-se o grande contingente de crianças e jovens que está na escola pública, talvez se precise e se possa fazer “algo mais” por elas - pela sua construção enquanto seres que possuem um estatuto de cidadania garantido ao nascer, mas que lhes é negada a vivência dessa cidadania em uma sociedade que, apesar de intitulada como sociedade do conhecimento

e da informação, é altamente excludente – talvez esse diferencial, esse “algo a mais”, possa ser possível com uma educação pautada pelo exercício da cidadania.

3.2 Educação na vivência cidadã democrática

É indiscutível hoje, tanto nas agendas nacionais como nas internacionais, a centralidade da escola como espaço de garantia de um processo educativo de qualidade. As práticas educativas escolares são “o ponto nevrálgico” de qualquer processo de mudança que se diga preocupado com a melhoria do ensino público. Nessa concepção, a escola “funciona como unidade básica de mudança, em função do protagonismo dos atores, sobretudo dos professores e alunos, e da busca dos critérios de qualidade” (PACHECO, 2000, p. 149).

As práticas educativas escolares são centrais, sobretudo, porque são o “espaço-tempo” de ação dos principais atores do processo educativo, que são os professores e os alunos, além de ser a instituição que se organiza e se dirige para a busca dos fins educativos, sendo então o espaço privilegiado de operacionalização dos critérios definidores de um ensino de qualidade. O problema central, então, gira em torno da compreensão sobre o que é qualidade em educação e como a escola pode garantir essa qualidade.

Na visão de Pacheco (2000) e Paro (2007), qualidade não é passível de ser medida apenas pela análise de resultados, uma vez que é sabido por todos que a escola não é a única instituição responsável pela educação de crianças, jovens e adultos; além do mais, a escola é um tipo de instituição com características muito peculiares, dentre elas destaca-se o seu caráter de humanidade, uma vez que busca a (trans)formação e a educação do ser humano.

Nesse sentido, qualidade em educação não se define da mesma forma que qualidade em processos produtivos de mercadorias (PARO, 2007). A qualidade em educação parece estar para além dos resultados, porém não sem eles. Resultados parecem ser consequência de processos pedagógicos significativos que além de ensinar operações matemáticas, leitura, escrita, conceitos científicos, históricos e geográficos, dentre outros, ensina a ser humano a compreender o mundo, a si mesmo e aos outros.

Por isso afirmamos em concordância com Pacheco (2000, p. 149) que “as mudanças de estruturas, no nível da organização, não são nem a condição *sine qua non* para a melhoria escolar nem o ponto crítico das reformas. [...] as mudanças organizativas não devem ser mais valorizadas do que as mudanças nas práticas curriculares”.

As mudanças “organizativas” apesar de importantes para um novo modo de fazer escola, não dão conta das mudanças nas práticas curriculares reveladas nas ações dos atores escolares, de modo que, apesar de todos os esforços de reorganização e reestruturação da gestão escolar, o cotidiano escolar e as suas práticas continuam inalteráveis. As mudanças estruturais não é a “condição única e exclusiva” de mudança das práticas curriculares, apesar de fazerem parte do processo de mudança. Por prática curricular entende-se tudo aquilo que pode ser ensinado e aprendido, seja pela intervenção pedagógica intencional seja pela organização do espaço ou pela ação dos indivíduos.

A escola como instituição humana formativa é definida pelos processos que promove, que são os processos de ensino. Enquanto instituição formal de ensino, educa pelas ações ou práticas e pelos conteúdos específicos que são seu objeto de estudo, sendo eles de ordem cognitiva e cultural. Porém, esse trato com os conteúdos pode ser levado adiante de várias maneiras: seja voltado para a perpetuação de formas excludentes de pensamento e de ação seja para formas críticas, alternativas e inclusivas de pensamento e de ação, dependendo dos objetivos que se busca e da intencionalidade das práticas. A respeito de tal problemática Paro (2007, p. 15), nos adverte de que dependendo

[...] dos objetivos que se pretende buscar com a educação, quando estes não são suficientemente explicitados e justificados pode acontecer de, em acréscimo à não correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos, estar-se empenhando na realização dos fins errados ou não inteiramente de acordo com o que se pretende.

A não clareza da escola sobre o que se busca e que tipo de ação é a mais adequada na busca pelos objetivos educacionais poderá levar ao não alcance do que se proclama, ou pior ainda, promove a afirmação daquilo que deveria ser negado, transparecendo nas ações a contradição entre aquilo que é desejado e verbalizado e aquilo que se efetiva ou se vivência de fato cotidianamente. A educação entendida como processo formativo do ser humano e de atualização histórica dos indivíduos, tendo como seu centro a escola, deveria dar conta de uma dupla dimensão, a saber, a individual e social (PARO, 2007).

A dimensão individual refere-se ao acesso crítico e investigativo dos conhecimentos historicamente elaborados e os saberes produzidos pela humanidade ao longo de seu processo de desenvolvimento. Tal acesso poderia permitir aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades de leitura crítica do mundo, garantindo desse modo as

condições necessárias para promover o seu bem-estar individual, assim como usufruir dos bens sociais e culturais disponíveis a todos os cidadãos. Porém, precisa ficar claro que a construção do indivíduo não se dá pela simples repetição dos conhecimentos do passado, mas pela abordagem “dialógico/problematizadora” (FREIRE, 2005) dos conhecimentos produzidos à luz dos problemas atuais e cotidianos nos quais estão envolvidos os indivíduos enquanto seres históricos.

Já a dimensão social diz respeito ao processo formativo de construção do cidadão tendo em vista sua contribuição para a vida social, incluindo a preocupação com o bem-estar coletivo e com a construção de uma ordem social justa. Entretanto, tal construção é possível mediante a vivência de um espaço educativo escolar pautado por tais princípios, a partir de práticas escolares coerentes, independentemente de essa condição estar dada ou não pela sociedade. Ou seja, se a vida social nos mostra um outro tipo de ordenamento social que não converge para a vivência dos princípios de cidadania segundo as relações democráticas¹², precisa-se mostrar como isso é possível, pois do contrário o ambiente escolar é apenas reprodutor de um modelo de sociedade excludente e antidemocrático.

Poderíamos afirmar, então, que tanto a formação individual como a formação social se daria pela educação cidadã, que além de “instrução intelectual” é formação centrada em valores humanos e éticos, que projetam a ação humana e a vida em sociedade como resultado da ação e da reflexão de seres sociais e políticos. A construção desse processo formativo é dependente do modo como organizamos o ambiente escolar administrativa e pedagogicamente. Ora, se o ideal da educação é garantir as condições para o desenvolvimento da capacidade crítica, criativa e cidadã, nada mais lógico de que a escola precisar estar organizada também segundo esses princípios, pois do contrário ela é o próprio instrumento de negação daquilo que busca.

Para realização de tais fins educativos, parte-se da concepção de que todo processo educativo precisa ser orientado, dirigido, planejado, intencionado e consciente. Tais elementos são os pressupostos de um projeto educativo de escola, que enquanto projeto é apenas uma intenção, um “vir a ser”, mas que enquanto objetivo ou propósito a ser buscado é capaz de orientar ações e dinamizar práticas.

¹² Afirmamos aqui, em concordância com Paro (1997), que o ideal democrático dá conta da dupla dimensão formativa do ser humano, de formar o indivíduo com vista ao bem-estar social e coletivo. Nas palavras de Paro (1997, p. 16-17): “Se entendermos a democracia nesse sentido mais elevado de mediação para a construção da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento pacífico e livre entre grupos e pessoas, com base em valores construídos historicamente, podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia”.

3.2.1 A finalidade da educação escolar

Toda proposta pedagógica é uma proposta curricular (KRAMER, 1997) e como tal precisa recolocar a pergunta sobre o que é relevante ensinar na escola. Poderíamos dizer amparados em Kramer (1997, p. 18) que a definição do que é relevante ou não de ser ensinado não tem um fim em si mesmo, mas é como “toda proposta pedagógica [...] expressão de um projeto político e cultural”. Enquanto projeto político e cultural, a proposta pedagógica ou educativa é reveladora de uma concepção de mundo, de ser humano, de sociedade, de escola e de conhecimento, sendo que tais concepções darão os rumos e decidirão qual é a função da educação na vida das crianças e jovens.

Na intenção de sinalizar para a possibilidade de uma proposta educativa que considera relevante ensinar na escola, além de conhecimentos historicamente elaborados, modos de pensamento e de ação, que sejam potencialmente provocadores de uma leitura crítica e reflexiva da realidade social, cultural e histórica, parte-se da concepção de ser humano como ser histórico, capaz de ação e reflexão sobre o mundo (FREIRE, 2005). Tal concepção de sujeito só é compatível com uma concepção de mundo e de sociedade dinâmicos, historicamente construídos e em permanente construção e transformação, pela ação de homens livres que produzem modos de vida pela sua ação no mundo.

A educação escolar, nesse modo de compreensão, não é vista apenas como transmissão de conhecimentos dos indivíduos que sabem para os que não sabem, em que “[...] o saber é uma doação do que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2005, p. 67), mas que traz uma outra intencionalidade educativa que é a “[...] a problematização dos homens em suas relações com o mundo”, pautada na busca pela compreensão das questões fundamentais para o ser humano, para a vida e para a convivência. “Educação problematizadora” é então “práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo pra transformá-los” (FREIRE, 2005, p. 77).

A educação escolar, teoricamente, não acontece com a ausência de princípios educativos. As escolas desenvolvem práticas pedagógicas, que são de certa forma orientadas por propostas construídas pelos responsáveis pela ação pedagógica. Desse modo, o problema parece não residir na falta de princípios, mas falta de compreensão dos mesmos, isto é, na falta de compreensão dos princípios que fundamentam e orientam a prática educacional. Ao passo que é possível criticar um ato educativo pautado na transmissão de conteúdos, essa mesma crítica é passível de reforço pela própria ação de quem a ela dirige a crítica. Aquilo

que é dito e formalizado nas propostas pedagógicas pode estar apenas no nível da “sonoridade”¹³, ainda não se tornou “palavra”¹⁴, segundo a perspectiva freireana, o que implica em uma considerável distância entre aquilo que se busca ou se pretende e aquilo que se faz pedagogicamente.

A título de exemplo de tal postura podemos citar afirmações como “construção da cidadania” e “formação para a cidadania”, presentes na grande maioria das falas de educadores e dirigentes educacionais assim como em grande parte das propostas pedagógicas das escolas, sem explicitar com clareza que implicações tais afirmações trazem para a organização do cotidiano escolar. Desse modo, sob o discurso da construção da cidadania estão diluídas práticas autoritárias e antidialógicas.

A proposta de Freire (2005), de uma educação “problematizadora”, sinaliza e ajuda-nos a visualizar a possibilidade de ação pedagógica capaz de tornar possível a prática de liberdade dos homens e o educar pela vivência da cidadania. Tal possibilidade é posta na medida em que o elemento central dessa educação que contribui para a humanização do homem é a dialogicidade e a problematização, ambas entendidas como práxis. É a partir dessa concepção de educação que é possível mostrar os limites de uma “educação bancária”.

A educação bancária apenas deposita no aluno conceitos prontos e estáticos, criados por outros, negando a capacidade intelectual humana, uma vez que nega o desenvolvimento da criticidade; já a educação dialógico/problematizadora parte do reconhecimento do homem como sujeito histórico que busca construir-se e construir o mundo pela “palavra”: “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. [...]. mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 2005, p. 90).

A educação vista como direito de todos os homens de reconhecerem como sujeitos que se pronunciam sobre o mundo para transformá-lo abre a possibilidade de educar na vivência cidadã.

¹³ Nas palavras de Freire (2005, p. 90): “É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação”.

¹⁴ A “palavra”, no sentido freireano, traz, inerente a si duas dimensões: a ação e a reflexão, sendo que uma depende necessariamente da outra; se desconsiderada a reflexão, ela se torna “palavreria”, “verbalismo”, fica apenas no nível da “sonoridade”; se desconsiderada a ação, transforma-se em “ativismo”. A “palavra verdadeira” é práxis, ou seja, “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42). Desse modo “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 89).

3.2.2 Educação bancária: negação da vivência cidadã

A educação que centra suas ações na transmissão de conteúdos de forma estática e acabada é alvo de severas críticas por parte de alguns educadores e dirigentes educacionais. Entretanto, qual é a origem dessas críticas? O que as motiva? Quais seus fundamentos? Por que de modo geral essa prática é questionada? Em sua obra *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire, ao denominar esse tipo de educação de “bancária” e caracterizá-la, mostra-nos alguns princípios humanos que são negados em função desse tipo de ação educativa.

A educação bancária requer, necessariamente, uma dualidade entre um indivíduo que sabe – portador do conhecimento –, e um indivíduo que não sabe – portanto não portador de conhecimento. Essa dualidade em saber e não-saber concretiza-se na figura do professor que sabe e do aluno que não sabe, mas que deve saber. Como o detentor do saber é tido como superior, a relação com quem ignora o saber gera uma situação de opressão, na qual aquele que sabe exerce domínio sobre aquele que não sabe, suprimindo a sua capacidade de criar e criticar, em favor da capacidade de fixação de compreensões dadas por outrem sem seu envolvimento. Daí a afirmação de Freire (2005) que esse tipo de prática está fundamentado em relações *narradoras* e *dissertadoras*, em que há um sujeito, que é o narrador, e objetos pacientes, que são os ouvintes.

Narram-se conteúdos que são “[...] retalhos desconectados na totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2005, p. 65); há também, aliada a essa postura, a negação da condição de sujeitos dos educandos, o que tem como consequência a negação da cidadania.

À medida que o aluno assume a sua condição de não saber, torna-se depósito de conteúdos, para os quais, com ele (aluno), não se busca a construção de sentido, porque é necessário apenas o arquivamento das informações. O simples arquivar implica em o aluno receber dados que não o estimulam ou o desafiam a construir concepções, negando a sua criticidade. Segundo Freire (2005, p. 66), “a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado”, sendo reconhecido como sujeito somente o narrador. O arquivar tem como única finalidade o guardar coisas – o arquivo não manipula o que é arquivado, uma vez que é recipiente, e como tal somente recebe e guarda algo que é produto da ação de outrem – por isso é negada a condição de participação e de crítica do educando.

Nesse sentido em uma prática educativa em que o aluno é visto como arquivo, ele assume sem reflexão as concepções de mundo que outros sujeitos escolares julgam ser correta, seja pelas práticas cotidianas da escola ou no trato pedagógico em sala de aula. Desse modo não se forma a consciência com o aluno, mas para o aluno. Nas palavras de Freire (2005, p. 67):

[...] nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Educar, desse modo, implica vivência, ação e reflexão sobre o mundo e no mundo – inclui o reconhecimento mútuo entre os agentes escolares, como sujeitos históricos, em permanente construção na busca de “ser mais”.

Na constituição de uma realidade opressora são necessários os que oprimem e os que são oprimidos, sendo que quando instalada essa dualidade como constituinte da realidade, as consciências acabam diluídas nela. Assim, os oprimidos assumem seu papel de oprimidos de forma passiva, uma vez que assumir-se dessa forma faz parte da realidade. Nega-se dessa forma a vocação humana de “ser mais”, de humanização¹⁵. Ao ser negada a humanização, o indivíduo é incapaz de reconhecer-se como livre e usufruir de sua liberdade, negando-lhe, assim, a possibilidade de construção de novas concepções de mundo, gerando a dependência daquilo que é criado e pensado por outros, negando a sua condição de sujeito e de cidadão. Na visão de Freire (2006, p. 105):

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?
Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, por que recebendo fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta. Esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (grifos do autor).

¹⁵ Na visão de Freire (2005), a verdadeira humanização busca a superação da contradição opressor/oprimido, consistindo na negação da figura tanto do opressor quanto do oprimido. Para isso o oprimido tem a tarefa de libertar a si mesmo e ao opressor. A superação da contradição é possível na medida em que os homens, tendo como vocação a sua humanização, quando percebem sua humanidade roubada, anseiam por liberdade, lutam contra injustiça e contra a opressão. Há uma consideração pedagógica importante a ser feita: os homens somente lutam contra a opressão e pela sua liberdade, contra as injustiças, quando são capazes de perceber sua humanidade roubada - quando são criadas as condições para que tomem consciência dessa situação.

A adoção de tal modo de proceder educativamente e pedagogicamente, inviabiliza qualquer possibilidade de desenvolvimento da criticidade dos alunos. Nas palavras de Freire (2005, p. 68), “quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos”. Educar na criticidade, entretanto, não implica para os alunos assumir a crítica dada pelos educadores, pelo contrário, o aluno deve ser capaz de fazer e dizer a sua própria crítica – o que é negado por um modo de educar pautado pelo “bancarismo”.

O “bancarismo”, ao contrário, busca a acriticidade, uma vez que ela apenas permite a adaptação ao mundo e não a sua inserção no mundo. Tal modo de compreensão e de ação é condição de um modo de educar centrando na não problematização, no depósito de explicações. Ao indivíduo a ser educado cabe a aceitação do mundo como lhes dizem, e tentar adaptar-se a ele. A adaptação exige a “conformidade” do indivíduo à sociedade, sendo a negação da “conformidade” – a crítica, a liberdade de ser mais – visto como algo patológico, uma vez que ser “sadio” é estar adaptado à estrutura social criada pelos opressores. Para tanto, a instituição educacional, é vista como mecanismo de adaptação ao mesmo tempo que é o espaço de promoção da “falsa generosidade” dos opressores, isto é, são generosos na medida em que possibilitam aos indivíduos que vivem em situação de “marginalização”, à margem da sociedade, a possibilidade de educação para que possam ser incluídos no meio social.

É possível notar, assim, que o comportamento do oprimido é prescrito pelo opressor, sendo negada a liberdade e a autonomia do oprimido, que é apenas objeto a ser moldado. A contradição opressor/oprimido não aceita, de forma alguma, o pensar autêntico do oprimido, pois o pensar autêntico é perigoso, uma vez que rompe com o “preestabelecido”; assim se faz necessário excluir do ato educativo as condições que podem levar a um “pensar autenticamente” – a realizar uma leitura autêntica de mundo. Desse modo, não existe educação que “liberte depositando”, apesar do rótulo de generosidade; por outro lado, a mudança não acontece de “cima para baixo”. O ato libertador não acontece *para o* oprimido, mas acontece *com o* oprimido – não se *produz cidadania para os indivíduos*, mas se *constrói cidadania com eles*, pela vivência.

3.2.3 Educação dialógica/problematizadora: a possibilidade da vivência cidadã

A concepção de diálogo expressa por Paulo Freire (2005) constitui-se na “antítese” da educação bancária; enquanto essa objetiva a “coisificação” do homem, pela negação de sua liberdade, de sua vocação de “ser mais”, uma vez que “O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado, num mero ‘isto’”; aquela promove a humanização do homem, num processo de mútua colaboração entre o “eu” e o “tu”, pois “O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui” (FREIRE, 2005, p. 192; grifos no original).

O diálogo problematizador não acontece entre um sujeito dominador e um objeto dominado, mas na relação entre sujeitos, que não estão isolados em suas subjetividades, mas envolvidos em um processo colaborativo, no qual o “eu” torna-se dialógico na medida em que o “tu” socializa a sua subjetividade. Nas palavras de Freire:

Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação. (FREIRE, 2005, p. 192; grifo no original).

A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. (FREIRE, 2005, p. 193).

A interlocução que se estabelece na dialogicidade é possível pela mediação da realidade existencial¹⁶ dos dialogantes. Ao estabelecerem uma relação dialógica em um “círculo de investigação”, os sujeitos apresentam elementos próprios de seu mundo, a partir dos quais é possível problematizar a realidade e as relações nos quais estão inseridos. Nessa situação de investigação, quando os sujeitos conseguem pronunciar o seu mundo problematizando-o, abre-se a possibilidade para transformação. A possibilidade de transformação do mundo implica no reconhecimento do outro como sujeito, assim como no

¹⁶ A dialogicidade é possível pela mediação da realidade existencial, porque a realidade existencial é aquilo que diz respeito ao mundo dos indivíduos, é o que implica forma de vida. “A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2005, p. 81).

autoreconhecimento como sujeito, uma vez que o homem se expõe como sujeito e por isso humaniza-se. Rompe-se assim a passividade dos homens diante de uma leitura de mundo dada por outros, a qual deve ser assimilada; agora é possível a construção de uma leitura de mundo a partir de referenciais que não estão dados, mas postos como problemas sobre os quais se provoca o diálogo e a problematização da realidade existencial. Por isso o diálogo carrega em si além da possibilidade de apontar caminhos para a transformação, a possibilidade de humanização do homem, ou melhor, coloca em relação o homem e o mundo em constante modificação consciente pelo ato dialógico e problematizador.

O diálogo desse modo é visto como prática de liberdade, e conseqüentemente de vivência da cidadania, uma vez que a partir dele o sujeito pronuncia a “palavra” que não é uma palavra qualquer, mas uma “palavra” capaz de vincular ação e reflexão – uma palavra que é práxis transformadora do mundo. Nas palavras de Freire (2005, p. 89), “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. A desvinculação da ação e da reflexão gera, basicamente, dois equívocos: quando a ação é desconsiderada em favor da reflexão, a palavra é mero verbalismo; quando a reflexão é desconsiderada em favor da ação, a palavra converte-se em ativismo. O desafio posto aos dialogantes é evitar essas inautenticidades da palavra.

Nessa direção, a educação escolar não pode ser vista como espaço de verbalismo ou ativismo, mas como espaço de diálogo autêntico, que inclui práxis – ação e reflexão – sobre a realidade existencial de sujeitos históricos, que leva em consideração o presente, o passado e o futuro na construção cultural de cada sujeito. Os conteúdos escolares – conhecimentos historicamente elaborados – são apresentados aos educandos como problemas e serem investigados e desvendados, auxiliando na construção das concepções de mundo e de novos modos de pensamento e ação.

Os conteúdos escolares não são mais vistos, então, como conjunto de saberes que precisam ser acumulados (decorados) para obter a aprovação no final do ano, mas como compreensões de mundo que auxiliam na compreensão e proposição de novos modos de ação diante dos problemas concretos, que, enquanto seres históricos, os sujeitos se deparam cotidianamente. O espaço-tempo escolar é, então, espaço de vivência da cidadania e de afirmação da condição de sujeitos dos homens, no qual as relações de poder são pautadas pelos princípios da democracia; o objetivo a ser buscado é a humanização e o autoreconhecimento dos educandos como sujeitos – como cidadãos que pronunciam o mundo e o transformam.

Os saberes historicamente elaborados e que permitem a atualização histórica do ser humano pelo processo educativo, não são mera ferramenta de afirmação da exclusão – mas instrumentos que auxiliam na problematização do mundo, das relações sociais, políticas. O domínio de tais conteúdos não é avaliado segundo a sua quantidade, mas levando em consideração a sua contribuição para a construção de novos modos de pensamento – pensar autêntico – e de ação transformadora.

Tal trato com os conteúdos é possível pelo diálogo/investigativo, potencialmente provocador do questionamento e da investigação dos problemas humanos e históricos, com os quais os indivíduos em sua busca pela “humanização” são confrontados; incluindo nesse processo, inclusive, as situações que procuram promover a sua desumanização. O trato com o conteúdo, porém, é uma das dimensões do processo de educar pela vivência da cidadania. O modo como são conduzidas e organizadas as ações no cotidiano escolar precisam garantir a vivência de tais princípios, isto é, as ações e as tomadas de decisão também precisam estar pautadas pelos princípios de humanização, participação e crítica.

3.3 A importância da gestão escolar democrática e do projeto pedagógico na vivência cidadã

O projeto educativo que procuramos defender anteriormente está pautado na vivência da cidadania e da democracia como princípio educativo de sujeitos históricos em permanente construção/humanização; proposta essa que no terreno dos discursos e documentos escolares não é nenhuma novidade, mas que, no entanto, não consegue se fazer processo, a não ser em atitudes bem localizadas, tanto em nível de escolas quanto em nível de disciplinas curriculares. As razões são muitas e de todas as ordens, porém há um espaço que é de fundamental importância para a abertura à mudança. Esse espaço é a gestão escolar democrática, entendida na sua relação com as políticas públicas, com a função administrativa da escola e com a organização do trabalho pedagógico.

Gestão escolar democrática é educação democrática – é prática pedagógica democrática, que se faz processo pela vivência dos princípios democráticos e de cidadania – não existe gestão escolar democrática e cidadã se não existe vivência de uma prática pedagógica democrática e cidadã. Nas palavras de Gadotti (1997, p. 35):

A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém.

A escola é reconhecidamente o espaço central para melhorar a qualidade do ensino, assim como um dos espaços que poderia garantir à comunidade a vivência dos valores democráticos e cidadãos. Tal reconhecimento talvez se deva ao fato de a instituição escolar agregar algumas condições concretas facilitadoras desses processos, dentre as quais podemos citar: interlocução direta com professores, comunidade e alunos; espaços para a discussão e estudo das propostas dadas pelos órgãos superiores; espaço para a criação e efetivação de novas propostas educativas e de afirmação dos princípios cidadãos.

Esses espaços de interlocução, discussão, criação e vivência são os espaços privilegiados de construção de modos alternativos de ação, sem desconsiderar as determinações legais impostas ao trabalho da escola, mas pensando modos alternativos de ação a partir delas. É nesse espaço que está a possibilidade de os atores escolares se fazerem sujeitos e protagonistas do processo educativo, pensando sobre a educação que se tem hoje, discutindo a que se quer, compreendendo o que precisa ser feito, questionado e mudado, uma vez que,

A gestão democrática da escola implica que a comunidade os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI, 1997, p. 35)

Porém, tal espaço, inviabilizado como projeto educativo de Estado em detrimento de projetos educativos de governos, pode também ser inviabilizado na escola, se a “gestão escolar” não for capaz de promover tal movimento e saber como orientá-lo, ou seja, se as pessoas responsáveis diretamente pela “gestão escolar” não forem capazes de vislumbrar tal possibilidade e viabilizar os mecanismos necessários para a sua dinamização. Nesse sentido afirma Gadotti (1997, p. 34)

O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir de reconhecimento da **competência** e da **liderança** de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e depois essa pessoa que pode executá-lo. (grifos do autor).

A gestão escolar democrática é então considerada como ponto articulador de um projeto educativo cidadão que queira fazer-se processo, pois do contrário permanecerá apenas como “documento escrito” e como discurso. A adesão por um projeto educativo de escola passa necessariamente pelo diálogo entre o contexto em que está inserida a escola e as políticas educacionais, que tem na gestão escolar democrática seu principal mediador na busca pela vivência da cidadania. Desse modo,

[...] a gestão democrática é, portanto, **atitude** e **método**. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho. (GADOTTI, 1997, p. 36 – grifos do autor).

Há também um outro fator que influencia diretamente no modo como se conduz a construção e operacionalização de um projeto educativo escolar cidadão e democrático, que diz respeito a uma compreensão equivocada dos objetivos de tal projeto, isto é, na grande maioria das vezes quando um projeto educativo está sendo construído, ao mesmo tempo em que se pensam modos de colocá-lo em prática, ele é visto quase como uma “promessa milagrosa” e por isso sensível á adesão de “modismos pedagógicos”.

Na visão de Gadotti (1997, p. 37), “um projeto político pedagógico constrói-se de forma **interdisciplinar**. Não basta trocar de teoria como se ela pudesse salvar a escola” (grifo do autor). A adesão a um projeto educativo não se justifica apenas pela sua “novidade” em relação ao instituído, ao já existente, porque entendida dessa forma é a negação da experiência acumulada e da historicidade da instituição, de suas práticas e de seus sujeitos. A adesão a tais modismos acaba gerando grandes “chavões” que nada revelam sobre a mudança nas práticas pedagógicas, o que acarreta muitas vezes apenas na (re)produção de um novo discurso, mas que de mudanças reais nada apresenta. Segundo Gadotti (1997, p. 37),

[...] o projeto pedagógico da escola pode ser considerado como um momento importante de renovação da escola. Projetar significa “lançar-se para a frente”, antever um futuro diferente do presente, Projeto pressupõe uma noção intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar. (grifo do autor)

Na mesma direção de Gadotti (1997), Kramer (1997, p. 20) nos auxilia na reflexão sobre a adesão a um projeto pedagógico somente pela sua novidade a partir de duas questões: “por que o moderno envelhece tão rápido? Por que as propostas pedagógicas envelhecem tão rápido?”, ou seja, um projeto ou proposta que é pensado apenas em função de sua “novidade” é vazio de conteúdo e de intencionalidade, uma vez que não é fruto das relações e ações dos sujeitos envolvidos – não são parte da história da comunidade e de suas práticas – apenas reproduzem conceitos e ideais de outros, que por serem “modernos” e “novos” merecem o devido reforço; é um projeto educativo construído por “outros”, em busca de “outros” ideais e possuidor de uma intencionalidade que não pode ser transferida, por que é construção histórica, como ressalta Gadotti (1997, p. 35)

Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto para todas as escolas do sistema educacional. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação de nossa época.

O combate aos efeitos da “novidade por ela mesma” assim como a tentativa de sua neutralização na construção de projetos educativos, tanto na escola como nos sistemas, se dá segundo Kramer (1997, p. 31) através do resgate e da consideração do que já foi feito, pois “[...] o conhecimento de hoje exige que o ontem seja colocado no centro da cena, assim como o projeto que delineia o que fazer amanhã precisa considerar o que existe e que já foi antes realizado”. Aqui, parece-nos, residir outro espaço central de articulação da gestão escolar democrática, uma vez que a ela cabe a vigilância crítica aos “modismo pedagógicos” assim como a clareza de como considerar a caminhada histórica da instituição e de seus sujeitos na construção do projeto educativo pautado na vivência da cidadania. Se o objetivo da escola é promover uma educação cidadã, através de suas práticas pedagógicas e administrativas, é por meio da análise do que foi feito, como foi feito, o que era buscado e o que foi alcançado, assim como das novas condicionalidades que se apresentam, que será possível empreender um

novo modo de fazer carregado de intencionalidade e clareza do caminho a seguir. Aqui aparece mais uma vez a centralidade de uma equipe de gestão capaz de dinamizar os processos de mudança, tendo em vista aonde quer se chegar e o que é preciso ser feito, uma vez que um projeto educativo é sempre algo em permanente construção, cujas mudanças conjunturais se farão necessárias, sem anular o que já foi conquistado, pela adesão à novidade. Na visão de Gadotti (1997, p. 34), “um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus autores internos e externos e o seu modo de vida”.

É curioso notar que o campo educativo, principalmente o escolar, é suscetível aos discursos que se dizem inovadores; as inovações propostas rapidamente ganham adesão e defensores, porém também não conseguem fazer-se prática – ficam apenas no nível do “verbalismo”. O mais curioso ainda é notar que os grandes ideais educativos presentes desde sempre nos discursos e em função dos quais são justificados certos “modismos pedagógicos”, também não conseguem se fazer processo no terreno das práticas pedagógicas. Exemplo claro é a busca por uma escola democrática e cidadã que é sempre posta como ideal educativo em torno do qual se investiu e continua investindo-se grandes somas de recursos financeiros e humanos. Ano após ano tais princípios são buscados, porém parece que estão cada vez mais longe. Grandes reformas são empreendidas na busca pelas condições necessárias, mas parece que quanto mais se reforma mais frágil se torna a estrutura que teria que lhe dar sustentação, no caso o trabalho escolar. Quanto mais se institucionaliza a busca por tais ideais, mais eles se tornam vazios e não consegue penetrar na “crosta” orientadora das práticas. Porém o papel social da escola continua sendo central quando se pensa o processo formativo do ser humano – enquanto atualização histórica, vivência da cidadania e como espaço capaz de promover a construção de novos modos pensamento e ação. Nas palavras de Freire (2006, p. 101), “a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude”.

O acúmulo de informações não dá conta de tal processo formativo; é preciso algo mais é preciso vivenciar a democracia, a cidadania, a condição de sujeito transformador defendido por Freire (2005; 2006). Entretanto, parece que com olhar de espectador, a escola pública brasileira, salvo algumas exceções, continua inerte e imersa em sua mazelas - parece que não consegue vislumbrar saída. Mas a saída existe, porém precisa de movimento e dinâmica. Esse movimento e essa dinâmica são provocadores de modos alternativos de ação, como já se apontou anteriormente, uma vez que

Todo projeto supõe **rupturas** com o presente e **promessa** para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de estabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1997, p. 37– grifos do autor).

Nesse sentido, adianta impor ou copiar modelos de escola? Não. Precisa-se vivenciar um modelo de escola que, seja ela disciplinar ou interdisciplinar, seriado ou por ciclos, de tempo integral ou não, faça a diferença na vida das crianças e jovens brasileiros, não pelo seu caráter reprovador e excludente, mas como espaço de cidadania. Na visão de Young (2007, p. 1294), as escolas podem fazer a diferença na vida das crianças e jovens à medida que “[...] elas capacitam e podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou na sua comunidade [...]”, porém depende do modo como se relaciona com esse conhecimento, ou seja, como simples acumulação ou como tentativas de compreensão de problemas eminentemente humanos – históricos – transformadores do mundo.

Young (2007, p. 1294) chama esse conhecimento que faz a diferenças na vida dos jovens de “conhecimento poderoso”, que “[...] refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo”. Por isso, também, defende-se a ideia de que a vivência cidadã passa pelo acesso ao conhecimento provocador, por uma educação problematizadora, instigadora de novos modos de compreensão e ação, de uma educação que segundo Freire (2006, p. 101)

[...] levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.

Essa diferença será possível se, e somente se, a escola como tal for capaz de oferecer um processo de escolarização humanizador, provocativo, instigador, que passa pela formação individual e social – pela ideia de justiça social e de cidadania assim como pela idéia de formação e educação dos modos de pensamento e de ação sobre o mundo, levando em consideração a produção do conhecimento. Mas a escola é apenas uma instituição, e são os

responsáveis por ela que precisam ser capazes de mudar. A abertura para a mudança é condição para a conquista de um projeto educativo que se faça processo.

O projeto educativo por si só não sobrevive, ele precisa ser alimentado e conduzido, por práticas e modos de ação que o tornem presença. Presença significa marca, e nada é marcante por acaso, mas sim por que produz significado. Construir significado pelas práticas escolares talvez seja o maior desafio; construir significado pelo tipo de relações que se estabelece na escola, pelo modo como se trabalha com o conhecimento historicamente elaborado, pelo modo como se procede e se compreende o mundo. A responsabilidade por zelar pela construção significativa de aprendizagem parece ser função da gestão escolar democrática entendida em sentido amplo que congrega todos os sujeitos escolares, que como tal é capaz de promover uma educação cidadã. Nas palavras de Gadotti (1997, p. 35):

A gestão democrática pode melhorar o que é **específico da escola**, isto é, seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus autores; propiciará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores. (grifo do autor)

Por isso não existe projeto educativo que sobreviva, se não há apoio e orientação à prática pedagógica do professor, nas palavras de Krawczyk (1999, p. 117):

[...] tenta-se resgatar a especificidade da instituição escolar e a necessidade de entender a gestão escolar com base em seus fins pedagógicos [...], destaca-se a necessidade de fazer penetrar os objetivos pedagógicos nas formas de alcançá-los.

A gestão escolar precisa também ser, nesse sentido, pedagógica, isto é, as questões pedagógicas fazem parte da gestão escolar e as “[...] questões administrativas são pensadas em relação a elas, e não o inverso” (KRAWCZYK, 1999, p. 146).

A gestão escolar configura-se, nesse sentido, como ponto principal da articulação de todo e qualquer projeto educativo, uma vez que é no cotidiano escolar que ele se faz processo, se faz vivência e prática, assim como por meio dela se configura e se transforma o cotidiano escolar. A escola só conseguirá educar na vivência cidadã e democrática se ela estiver organizada segundo princípios de cidadania e democracia e vivê-los na sua integralidade – a

escola que forr cidadã e democrática precisa viver desse modo, pois é pela vivência que se aprende cidadania e democracia. Nas palavras de Freire (2006, p. 100), “na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático”, uma vez que é impossível aprender democracia e cidadania, com a inexistência delas – se “aprende democracia, com a própria existência desta”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O descontentamento com a escola pública há muito é pauta de discussão de várias esferas da sociedade. Cada esfera – político, econômico, social – procura denunciar ao seu modo a insatisfação diante do processo educativo protagonizado pela escola pública. A manifestação dessa insatisfação aponta para o fato de haver uma “certa” incoerência entre o que é esperado e o que de fato é alcançado pelo processo de escolarização de crianças e jovens. Ainda que não haja muita clareza e coincidência sobre o que seja um processo educativo de qualidade ou sobre o conceito de qualidade em educação, ele é buscado e desejado pela sociedade em geral. Quando se tem clareza do papel social da escola e da grande quantidade de indivíduos atingidos pelas políticas públicas em educação é preocupante a ausência de uma explicitação clara e precisa do conceito de qualidade, assim como é revelador dos problemas que podem ser gerados quando políticas públicas são concebidas a partir de um conceito polissêmico. Visto que a qualidade em educação é definida segundo os objetivos buscados, em decorrência da falta de clareza e justificação dos mesmos, corre-se o risco de não haver correspondência alguma entre o que é buscado e os resultados obtidos, assim como de estar buscando-se os fins errados ou antagônicos ao que é buscado.

A educação entendida como apropriação do saber historicamente elaborado é condição indispensável, porém não suficiente, para que os indivíduos, pela apropriação da produção cultural elaborada historicamente, construam-se humanamente como sujeitos histórico-sociais. Visto que o sujeito na sua condição ontológica de “relação com o aprender” constrói-se individualmente e socialmente pelas diversas relações de aprendizagem que estabelece com o mundo, parece plausível desejar um processo educativo que possa intervir de forma edificante na formação dos indivíduos.

Na compreensão de Paro (2007, p. 16), se entendermos a democracia no sentido elevado de “mediação para a construção e exercício da liberdade social”, incluindo os meios e esforços necessários que tornam possível a convivência pacífica entre grupos e pessoas amparados em valores construídos historicamente, então a dimensão social dos objetivos educacionais da escola podem ser caracterizado como uma “educação para a democracia”.

No entanto, a percepção que temos diante dos objetivos que a escola pública tem conseguido alcançar é revelador de que o que é concretizado está muito aquém de um processo formativo preocupado com a vivência da cidadania e dos princípios democráticos.

Tem-se a impressão, muitas vezes, que as práticas escolares são pautadas por fins opostos a elas. Paro (2007, p. 17-18) denuncia tal situação ao afirmar que a escola

[...] parece renunciar tanto o educar para o viver bem quanto a proporcionar esse viver bem em suas atividades do dia-a-dia, fazendo com que o tempo de aprendizado se apresente como penoso para seus educandos, desarticulado de qualquer ligação com o prazer.

Segundo o referido autor, tal situação é resultado de uma escola “credencialista”, na qual educandos e educadores estão mais preocupados com os resultados de exames e testes do que com a busca pelo saber e o gosto pelo conhecimento, sendo tal postura aceita mediante a justificativa de preparação para o mercado de trabalho ou para o vestibular.

Pautada por um currículo notadamente informativo, parece que a escola esquece que ela é apenas um dos espaços formativos nos quais estão inseridos os educandos na “relação com o aprender” e que sua especificidade reside no tipo de relação que procura estabelecer, que é uma relação de saber com o mundo – que por sua vez é uma relação específica com o mundo, consigo mesmo e com os outros – e que tal relação seria supostamente o espaço de diálogo, de construção do conhecimento e de construção crítica das consciências, não apenas relação de acumulação de conteúdos. Esta relação de saber com o mundo pode ser uma relação formativa na medida em que “[...] ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor” (PARO, 2007, p. 19). Porém, tal construção passa necessariamente pela vivência de tais princípios no ambiente escolar, uma vez que é o exercício de tais princípios que possibilitam a sua aprendizagem. A escola passaria, desse modo, a ser avaliada pelo tipo de relações que consegue estabelecer no seu cotidiano e não mais pela quantidade de alunos que aprova (sucesso) ou reprova (fracasso), uma vez que a relação com o conhecimento não é mais de acumulação, mas de humanização (FREIRE, 2005).

Seria, então, a partir dessas relações, possível educar na democracia, na cidadania, na leitura crítica do mundo e na ação responsável sem deixar de lado a construção do conhecimento? Seria possível estabelecer uma relação de saber com o mundo sem o contato com o conhecimento historicamente elaborado de modo crítico (dialógico/problematizador)? É possível contribuir para a humanização – formação crítica das consciências – sem o contato

com a produção cultural humana que é tudo aquilo que pode ser ensinado pela educação e que se contrapõe ao meramente natural?

A gestão escolar – administrativamente e pedagogicamente - diante do desafio de educar pela vivência da cidadania e da democracia, levando em consideração o processo de apreensão de conhecimentos e formação da consciência crítica, depara-se com algumas questões como: (a) a polissemia do conceito de qualidade; (b) a importância de uma educação para a democracia como função da escola; (c) a relevância da consideração do cotidiano escolar e da ação de seus sujeitos na concepção de políticas educacionais, (d) a centralidade do papel da estrutura pedagógica e administrativa na realização das funções da escola.

(a) A polissemia do conceito de qualidade em educação é uma das discussões centrais quando se pensa a função social e histórica da escola pública de ensino fundamental. A grande quantidade de pontos de vista tem contribuído para a falta de rigor com que se discute a função da escola. Na ausência de rigor e critérios bem definidos a discussão em nada contribui para pensar o papel da escola, prevalecendo uma concepção tradicional e conservadora de qualidade, associada à quantidade de informações a serem exibidas pelos educandos (PARO, 2007, p. 20). Essa concepção tem pautado a construção das estatísticas governamentais e a sua divulgação nos meios de comunicação, sendo que em ambos espaços têm-se “[...] pacífico que a função da escola é apenas levar os educandos a se apropriar dos conhecimentos incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares” (PARO, 2007, p. 21). Desse modo, a possibilidade de efetivação da qualidade em educação está posta na quantidade de “conteúdos” que os educandos conseguem apropriar-se e, por consequência, a escola será mais produtiva quanto maior for o número de educandos aprovados – ou os percentuais atingidos – em provas que medem a posse desses conteúdos.

A educação como parte da vida é, principalmente, “aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita” (PARO, 2007, p. 21). Por isso, a educação está para além da aquisição conteúdos intelectuais é uma questão de formação cidadã. Mas isso não é possível pela transmissão, mas como parte da vida que pode transformar os sujeitos – afirmar a sua condição de ser mais (FREIRE, 2005). Nessa direção, educar também é assimilar valores, gostos, preferências, comportamentos, posturas; desenvolver habilidades e aptidões; adotar crenças, convicções e expectativas. Assim, apesar de não ser possível a “medição” para verificar se os educandos foram bem educados ou não, é possível organizar o cotidiano escolar e os seus processos de uma forma que se possa apostar no alcance dos objetivos almejados, porém “[...] é imprescindível a maior clareza possível sobre aquilo que se quer e sobre aquilo que se considera individual e socialmente válido” (PARO, 2007, p. 23).

(b) Em relação direta com a qualidade da educação e com os seus objetivos está a discussão sobre o caráter ético-político dessa qualidade (Paro, 2007, p. 23). Será que a escola pode dar conta da qualidade ético-política e social tão desejada? A escola é supostamente a instituição que tem como finalidade a educação sistemática da população, o que não a define como determinante exclusivo de valores e comportamentos referentes à prática social, já que o saber sobre política e democracia é construído de modo marcante pela prática social. Porém quando se leva em consideração o fazer político como atribuição humano-social que tem por objetivo tornar possível a convivência em grupo, essa prática social não se dá desvinculada da posse de saberes produzidos historicamente e que historicamente podem ser apropriados (PARO, 2007). Como esses saberes não envolvem simplesmente mera informações, mas uma relação de saber com o mundo, faz-se necessário um processo educativo que promova a interação entre sujeitos livres, que nada mais é do que ter a democracia e a cidadania como fundamento da qualidade do ensino.

Para isso a escola precisa estar organizada de modo planejado para essa vivência cidadã e democrática, que envolve, segundo Paro (2007), três dimensões: (a) a formação intelectual e a informação, onde fica evidente a máxima de que para melhor escolher é preciso conhecer; (b) a formação moral, que não é possível apenas pela intelectualidade, mas pela vivência onde se constrói a consciência ética – que não é só razão, mas sentimento, (c) educação do comportamento, pela vivência desde a mais tenra idade de princípios de tolerância e cooperação ativa. Essas três dimensões apontam à seguinte direção:

[...] para que isso aconteça, é preciso, dentre outros requisitos, que ele [educando] seja formado para assim agir e interagir, quanto àquilo que a escola pode oferecer, parece procedente exigir dela que suas práticas sejam orientadas para esse tipo de formação. (PARO, 2007, p. 26).

Educar para a democracia é educar para a cidadania e vice-versa, mas para que assim o seja, a escola precisa necessariamente propiciar essa vivência, que é educar na prática cidadã e democrática. Tal afirmação exige, no entanto, um redimensionamento das práticas de gestão administrativa e pedagógica da escola, sob pena de negar no cotidiano os seus próprios objetivos.

(c) O redimensionamento das práticas de gestão administrativa e pedagógica, por sua vez, requer que, ao se conceber qualquer projeto educativo democrático e cidadão de escola

pública, seja levada em consideração a “concretude” das práticas escolares, os atores, as ações e as relações nela estabelecidas, pois são elas, em última instância, que tornam possível qualquer projeto educativo. Em primeiro lugar, a gestão escolar precisa estar mobilizada para realização dos fins educativos, que não se reduzem a atividades de direção nem somente a busca pelos meios adequados, mas que pela direção e seleção dos meios adequados poder apostar, com certa segurança, na realização dos objetivos propostos.

Em segundo lugar a formulação de políticas educacionais que busquem interferir e orientar ações na escola precisam analisar e considerar a concretude das práticas escolares. Isso implica em investigar as práticas pedagógicas e relações sociais escolares para identificar problemas, considerar virtudes e avaliar potencialidades; conhecer a opinião dos atores escolares de modo a captar seus interesses, expectativas, concepções e disposições, tanto para a elaboração de políticas educacionais coerentes como para a organização do cotidiano escolar à luz das determinações legais. Porém, o que se tem experienciado é a negligência com que as políticas públicas e a gestão escolar, em muitos casos, têm tratado o cotidiano escolar, esquecendo-se que qualquer proposta educativa só ganha efetividade através de práticas e relações que se dão no cotidiano da escola. A negligência também atinge os principais responsáveis por essas práticas que são professores e alunos, desconsiderados em sua opinião, disposição, vontade e expectativas.

Esquece-se que a escola não é um simples “empreendimento educacional” ao moldes do “sistema produtivo convencional”. Se a educação for entendida somente como “repasso de informações”, há uma relação direta entre o rigor e desempenho do processo produtivo, pois os resultados são passíveis de medição exata – porém se a educação é compreendida como algo a mais, essa relação não é direta (PARO, 2007). As relações escolares não são relações objetivas de “saber fazer” e produção de resultados, são sim relações entre sujeitos e como tal carregam certa dose de imprevisibilidade e autonomia; além disso não há a verificação direta dos resultados e produtos o que implica na necessidade da adesão e engajamento dos sujeitos, pois é a produção destes que influenciará diretamente na qualidade dos resultados.

Nesse sentido, “parece evidente, portanto, a importância determinante da adesão dos agentes escolares a quaisquer propósitos que se pretenda atingir por meio da prática escolar” (PARO, 2007, p. 29), pois da mesma forma que aprender é um ato de vontade que só o sujeito pode ter – o aluno só aprende se quiser –, o ato de educar é um ato de vontade, no qual os professores educam para além da transmissão, se assim o quiserem. A pergunta em ambos os casos é como fazê-los querer? Vale ressaltar que da mesma forma que o professor procurar meios para levar o aluno a querer aprender, as políticas públicas e a administração escolar

precisam encontrar meios de fazer os professores desejarem educar para além da retenção da quantidade de informações, proporcionando-lhes as condições concretas para tal realização. Segundo Paro (2001), se é verdade que a produção educativa depende de motivação intrínseca, também é verdade que ela depende da motivação extrínseca. Porém deve-se considerar que:

[...] motivações extrínsecas derivadas do autoritarismo, da ameaça, da chantagem, do engodo, da coerção, da competitividade exacerbada, negam o produto educativo em seu nascedouro, porque são incompatíveis com a constituição de sujeitos históricos” (PARO, 2001, p. 45).

(d) Desse modo, fica nítida a centralidade do papel da estrutura pedagógica e administrativa na realização das funções da escola. Devido a essa centralidade a estrutura escolar condiciona as práticas e a realização de seus objetivos, uma vez que a estrutura escolar não é neutra em relação aos fins educacionais. A estrutura escolar não sendo neutra, sua atuação não incide somente na eficiência do ensino, mas também na produção dos seus resultados, sendo por isso a frustração para a emancipação cultural e intelectual dos alunos resultado, dentre outros fatores, de práticas escolares cotidianas. Tanto as mediações realizadas em nível didático quanto as de nível administrativo estão sempre dispostas de modo coerente com fins educacionais – explícitos ou não – tornado-se problema para a escola a não clareza desses fins e objetivos.

A realização dos objetivos democráticos da escola pública requer obrigatoriamente condições concretas para sua realização, uma vez que de nada adianta tentar gerir democraticamente uma estrutura antidemocrática (PARO, 2007) – do mesmo modo que é impossível ensinar aos educandos uma relação de saber crítica com o mundo pelo acúmulo de informações e pela imposição de modos de compreensão. Não se trata, no entanto, de uma crítica destrutiva aos conteúdos e a gestão escolar, mas a busca pela contribuição de ambas na formação integral do ser humano, pela forma democrática e cidadã de ensinar e conviver, a partir das quais se promove a condição de sujeito dos educandos, em negação a um modelo de escola que ignorou a relação entre a sala de aula e aquilo que acontece e se pratica em outros espaços e situações cotidianas da escola (PARO, 2008).

A constituição de uma relação de aprendizagem com a escola pautada pelos princípios de cidadania parece passar, dentre muito condicionantes, pela gestão administrativa e

pedagógica da escola de modo democrático, pois é por essas e com essas dimensões que o poder da escola e de educadores poderá ser exercido de fato como interferência edificante no comportamento alheio tanto individualmente como socialmente – na constituição de um comportamento voltado para o saber, para o exercício do conhecer para melhor escolher, para relações democráticas e cidadãs, tanto de aprendizagem como de vida em sociedade.

Agora tal tarefa não se garante pela imposição, mas pela persuasão, pelo diálogo, pela problematização das situações existenciais de sujeitos históricos. Gerir democraticamente a escola pública é garantir o direito à humanização pelo ensino – pela educação formal enquanto mecanismo formativo de sujeitos históricos e sociais.

Talvez uma futura investigação possa analisar empiricamente como se dá no cotidiano escolar a efetivação dos discursos em favor de uma educação democrática e cidadã pelo viés do diálogo e da problematização das situações existenciais dos educandos, levando em consideração os conhecimentos historicamente elaborados, assim como analisar em profundidade a relação entre o conceito de “qualidade”, o cotidiano escolar (administrativo e pedagógico) e as políticas públicas em educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2009.
- CURY, C. A. J. **LDB: lei de diretrizes e bases da educação.** 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Separata de: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100, p. 921-946, out. 2007.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. Separata de: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.99, p.501-521, maio/ago. 2007.
- GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. p.33-41.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
- KRAMER, S.. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Separata de: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.18, n.60, p. 15-35, dez. 1997.
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Separata de: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 20, n.67, p.112-149, ago. 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2005.
- LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2006. Vol. I. Série: Cadernos de Gestão.

MENDONÇA, E. F.. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. Separata de: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.22, n.75, p.84-108, ago. 2001.

PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? Separata de: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n.73, p. 139-161, dez. 2000.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007. 120p

PARO, V. H.. **Reprovação escolar**: renúncia a educação. São Paulo: Xamã, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 10.576, de 14 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público, Porto Alegre, RS, 14 nov. 1995. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/eleicao.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

SOUZA, H.; RODRIGUES, C.. **Ética e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. TOMMASI, L.; et al. (Orgs.) **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Líber Livros, 2007.

YOUNG, M.. Para que servem as escolas? Separata de: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.101, p. 1287-1302, dez. 2000.