UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Lúcia Maria Pauli Kist

Santa Maria, RS, Brasil 2011

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Lúcia Maria Pauli Kist

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

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

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Elaborada por Lúcia Maria Pauli Kist

Como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Celso Ilgo Henz, Dr. (Presidente/Orientador)

Clóvis Renan J. Guterres, Dr. (UFSM)

Cláudio Emelson Guimarains Dutra, Ms. (UFSM)

Santa Maria, 28 de fevereiro de 2011.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça de viver.

Aos meus familiares, meus amores: Gerônimo, Luana e Flávio, Diogo e Douglas, Gerusa e Ricardo, Priscila, que são meu suporte, minha razão de luta por um mundo cada vez mais agradável.

Ao professor orientador Celso Ilgo Henz, pelo incentivo e auxílio.

Aos professores Clovis, Claudio e Beti, que gentilmente aceitaram fazer parte da banca e conceder contribuições.

Aos amigos e professores, colegas e alunos com os quais tive a oportunidade de conviver nas escolas e me ajudaram a refletir sobre a temática em estudo.

Aos autores dos livros, que através de seus registros muito contribuem, mesmo sem conhecer quem os interpretará e acrescentará suas reflexões, dos quais faço uso nesta pesquisa bibliográfica.

À comunidade escolar, de cada escola pela qual passei como estudante ou professora, pois é nela que podemos sentir acertos e falhas da vida profissional e temos a oportunidade de realizar as devidas correções e buscar o aprimoramento necessário para nossa realização pessoal e profissional.

"Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, Não somos o que iremos ser, Mas, graças a Deus, Não somos o que éramos."

(Martin Luther King)

Monografia de Especialização Curso de Especialização em Gestão Educacional Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

AUTORA: LÚCIA MARIA PAULI KIST ORIENTADOR: CELSO ILGO HENZ Data e Local da Defesa: Santa Maria, 28 de fevereiro de 2011.

Este trabalho refere-se ao estudo de teorias que podem contribuir para enfrentar desafios na construção de Escolas Democráticas. Objetiva suscitar reflexões e trazer algumas alternativas capazes de entranhar-se na vida escolar de tal forma que possa transformá-la num ambiente educativo que possa contemplar, senão a todos, mas a maioria de seus usuários, nas suas mais significativas buscas de realização pessoal e profissional. A vivência educativa no cotidiano escolar, no que se refere à gestão administrativa e pedagógica, apresenta-se na maioria das vezes muito vertical em suas decisões e, por consequência, insatisfatória, inclusive sendo constante alvo de críticas e causadora de inquietação. A partir da inclusão do princípio de Gestão Democrática na educação, normativa que requer a descentralização das decisões coletivas, torna-se possível a participação de todos os envolvidos na instituição, tanto nas tomadas de decisão como na realização do "fazer" escolar. Este fazer educativo deve incluir a opção destes mesmos envolvidos por ações democráticas no que se refere à gestão nas mais diferentes instâncias que possam ser propostas e desencadeada pela escola. O Projeto Político Pedagógico na gestão democrática da Escola pressupõe o funcionamento de toda a instituição e deve ser elaborado de forma coletiva, democrática e participativa, tanto nos âmbitos administrativo quanto curricular e pedagógico. Aspira-se assim, não apenas uma prática democrática como filosofia de Escola, mas uma vivência democrática que pode ser estendida a toda a sociedade, na medida em que conquistar o devido envolvimento capaz de tornar a participação uma prática constante e cotidiana na vida da escola e dessa forma, tornar seus usuários e sua comunidade, acima de tudo, mais realizada e consequentemente mais feliz.

Palavras-chave: Gestão; democracia; organização; escola; participação.

Monografia de Especialização Curso de Especialização em Gestão Educacional Universidade Federal de Santa Maria

ABSTRACT

THE CHALLENGES OF DEMOCRATIC SCHOOL CONSTRUCTION

AUTHOR: LÚCIA MARIA PAULI KIST ADVISER: CELSO ILGO HENZ Date and Local: Santa Maria, February 28, 2011

THE CHALLENGES OF DEMOCRATIC SCHOOL CONSTRUCTION

This work concerns the study of theories that can help address challenges in building Democratic Schools. Aims to raise ideas and bring some alternatives can become deeply embedded in school life so that you can turn it into an educational environment that may include, if not all, but most of its users in their searches more meaningful and personal fulfillment professional. The educational experience at school, in regard to educational and administrative management, it appears most often very vertical in their decisions and therefore unsatisfactory, even with a constant target of criticism and a cause for concern. From the inclusion of the principle of democratic management in education, in legislation that requires the decentralization of collective decisions, it becomes possible participation of all stakeholders in the institution, both in decision making and for the completion of "doing" school. This should include education to make the choice involved in these same democratic actions with regard to management in many different instances that may be proposed and initiated by the school. The Educational Policy Project in the democratic management of the school assumes the operation of the entire institution and should be prepared as a collective, democratic and participatory, both in the administrative and curricular and pedagogical. This work aims to demonstrate not only a democratic practice and philosophy of the school, but a democratic experience that can be extended to the whole society, to the extent that the gain due to involvement can make a regular practice and participation in everyday school life and thus make their users and their community, above all, more fulfilled and therefore happier.

Key words: management; democracy, organization; school; participation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP Avaliação Participativa

APP Associações de Pais e Professores
CDE Conselhos Deliberativos Escolares
CONAE Conferência Nacional de Educação
CRE Coordenadoria Regional de Educação

EPT Educação Para Todos

IDE Índice de Educação para Todos

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério de Educação e Cultura

NEBA Necessidades Básicas de Aprendizagem

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE Plano Nacional de Educação
PPP Projeto Político Pedagógico
SAE Sistema Articulado de Educação
SEC Secretaria Estadual de Educação
SMED Secretaria Municipal de Educação
SPA Síndrome de Pensamento Acelerado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Capítulo I Como são as Escolas de hoje	12
1.1 Evolução histórica do conceito de democracia	17
1.2 Por que queremos uma Escola Democrática?	18
1.3 Os desafios que se interpõe na Construção da Escola Democrática	19
Capítulo 2	
Gestão Democrática	23
2.1 O que diferencia uma Escola Democrática de uma Escola Centralizadora	28
2.1.1 Equipe Diretiva na Escola Democrática	31
2.1.2 Professores da Escola Democrática: o novo docente	32
2.1.3 Alunos da Escola Democrática	33
2.1.4 A avaliação na Escola Democrática	36
2.2 Estrutura da Gestão Escolar	39
2.3 O currículo da Escola Democrática	40
2.4 A família e a Comunidade na Escola Democrática	41
2.5 A Escola Democrática em seus projetos	42
2.6 Experiências de Escolas que podem ser de referência democrática	43
2.6.1 Escola da Ponte (Portugal)	43
2.6.2 Summerhill School (Inglaterra)	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

INTRODUÇÃO

A proposição central da temática que subjaz a presente monografia, diz respeito aos desafios presentes na construção de uma escola democrática. Tal intento exigiu uma investigação das concepções teóricas e das práticas que pudessem contribuir para a instalação de relações democráticas entre os segmentos da comunidade escolar, quais sejam: alunos, profissionais da educação e sociedade.

A formação de uma comunidade escolar coesa, participativa, comprometida com uma educação de qualidade, obviamente consiste no anseio de toda a sociedade, contudo, tais objetivos nem sempre são alcançados. Isso decorre, em grande medida, às dificuldades enfrentadas numa sociedade movida pelo capital e com um ideal neoliberal. Dessa forma parte-se da premissa que a instalação de uma escola que atenda aos parâmetros anteriormente descritos, deve compreender a busca de alternativas que contribuam para a diminuição de ações centralizadoras, que incentivem e consolidem ações democráticas.

Apesar da literatura especializada, estar permeada de concepções que defendem a importância da participação de todos os segmentos da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais e sociedade) na construção de uma escola capaz de atender às expectativas e necessidades da população, ainda pode se verificar uma considerável parcela de profissionais da educação e sociedade, que não buscam o necessário envolvimento, e efetivo comprometimento com a vida escolar.

Essa realidade tem contribuído para a desvalorização da escola, a redução da qualidade do ensino e o descrédito do sistema educacional, na medida em que vem crescendo o número de usuários que tem solicitado, judicialmente, o direito de educar seus filhos em domicílio, no que se refere à educação básica bem como, buscado a validação de estudos através de provas em curso supletivo ou similares.

Outro aspecto que suscita reflexões no presente estudo refere-se à formação continuada. Nesta perspectiva, a educação é compreendida como um processo permanente, que envolve as pessoas desde o nascimento até o final da vida, valendo-se tanto de conhecimentos estruturados formalmente

como àqueles adquiridos pela prática. Os conhecimentos adquiridos no decorrer da vida escolar se refletem no perfil de egresso que a sociedade recebe. Neste sentido, o currículo escolar deve contemplar o caráter histórico e cultural do conhecimento, proporcionando uma educação necessariamente articulada entre o social e o individual, que possa promover a auto-realização, estendendo-se ao desenvolvimento da educação na sociedade e encaminhando os profissionais que a mesma sociedade demanda.

Para isso, há que se privilegiar um tipo de Escola que oriente sua ações em torno da luta pelo fortalecimento e valorização da identidade profissional dos trabalhadores em educação, isto é, pelo seu reconhecimento, que transcende à formação que se encerra na graduação e se consubstancia na forma efetiva dos resultados aferidos nas avaliações institucionais da educação brasileira.

Enfim, esse trabalho é desenvolvido a partir de uma metodologia que privilegia o caráter investigativo e reflexivo, sendo embasada na pesquisa bibliográfica de literatura relevante e capaz de oferecer elementos explicativos que auxiliam nas reflexões acerca das possibilidades reais de construção da Escola democrática. Dentro dessa perspectiva, apresenta-se, também, uma análise conjuntural que mostra particularidades das Escolas na atualidade, a partir das reflexões realizadas nas aulas deste curso, fundamentadas no estudo da legislação vigente, bem como da análise de teóricos da área da Educação e de áreas afins.

O primeiro capítulo procura abordar a realidade observada no âmbito educacional, no que se refere à legislação e às práticas mais recorrentes nos estabelecimentos de ensino, a evolução histórica do conceito de democracia e os motivos que remetem à busca pela construção de escolas democráticas, bem como os desafios que se interpõem. O segundo capítulo tece reflexões sobre a organização de escolas democráticas no que se refere à administração, à proposta pedagógica, bem como ao envolvimento responsável da sociedade em escolas democráticas. Traz ainda como exemplo de escolas democráticas as experiências da Escola da Ponte (Portugal) e Summerhill School (Inglaterra), instituições essas que, através de suas ações, difundiram e comprovaram as possibilidades de sucesso de escolas democráticas, tornando-se referências neste tipo de gestão.

CAPÍTULO 1

COMO SÃO AS ESCOLAS DE HOJE

O Sistema Educacional Brasileiro organiza a Educação Básica através da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) na qual constam princípios e fins da Educação Nacional estabelecendo as diretrizes e bases e em seu artigo primeiro diz que "A educação abrange 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". Em seu primeiro e segundo parágrafos, a lei disciplina que a educação escolar se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias e que deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A democracia no âmbito educacional brasileiro foi motivo de luta nas décadas de 20 e subseqüentes, conforme registrado em livros e publicações escritas por uma série de estudiosos, podendo ser citados: Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Roquete Pinto, Pascoal Leme dentre outros educadores, os quais inspiraram, em 1932, o movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Esse foi um trabalho valioso que impulsionou o sistema educacional para uma melhor organização quanto a planejamento, e algumas das conquistas neste sentido foram garantidas pela Constituição de 1934, que teve uma vigência curta devido a implantação do Estado Novo em 1937.

Apesar dos históricos avanços verificados na legislação brasileira, há que se enfatizar a importância da Constituição de 1988, a qual consolidou o princípio da "gestão democrática do ensino público", formatado na lei (art. 206, inciso IV). Esse dispositivo constitucional traduz um marco de efetivação da democracia no País.

Quanto à gestão democrática, a LDB/96 prevê que: "Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observando as normas gerais do direito financeiro público".

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) (Lei n° 9.394/96) definiu as "normas de gestão democrática do ensino público na educação básica" e estabeleceu como diretriz nacional a participação de mais um segmento na administração escolar, qual seja, da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Conforme esta lei, o Conselho Escolar terá natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora, com a participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos, oportunizando a alternância no exercício da representatividade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, com duração limitada até junho de 2011, baseado na LDB, apresenta entre os seus objetivos e prioridades, uma nova definição para a adequação do sistema educacional às normas democráticas de ensino "[...] a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos e equivalentes". Apresenta uma nova visão no que se refere ao planejamento na educação. Uma vez elaborado, de forma flexível, o Projeto Político Pedagógico (PPP) pode ser revisto quando a comunidade escolar, através do Conselho Escolar, que envolve os segmentos: equipe diretiva, docentes, discentes, funcionários e comunidade, considerar necessário, traçando novos objetivos, adequando necessidades e elegendo prioridades. Cabe ressaltar, que a participação de todos os segmentos, neste que é também um órgão deliberativo, não se restringe ao administrativo e financeiro mas, fundamentalmente ao pedagógico. Quanto a este último, isso não significa que o professor perde sua autonomia ou tendência didáticopedagógica, mas remete a um direito da comunidade escolar como um todo, compreender melhor as ações pedagógicas no que se refere a didática, metodologia e currículo entre outras.

Há que se ressaltar, também, que as normativas democráticas não se restringem ao âmbito escolar. A exemplo da Conferência Nacional de Educação (CONAE) que em 2010, durante a construção do Sistema Articulado de Educação (SAE), com sua duração limitada entre 2011 e 2022, contou com a parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso

Nacional e a sociedade civil transformando-se num importante espaço democrático para a construção de diretrizes para a política nacional de educação e de seus marcos regulatórios. No que se refere aos diferentes eixos nela discutidos¹, os temas nos confirmam a amplitude democrática que está se instalando na educação brasileira.

Essas são afirmações não pretendem defender a idéia de prevalência total dos anseios da maioria, mas na medida em que a participação popular se tornar mais constante, podem tornar-se hábito favorável e consistente ao fortalecimento da democracia.

No que se refere ao estabelecimento de diretrizes e estratégias de ação para uma gestão que prioriza a participação da comunidade escolar e, em consequência, a democratização da escola, a Constituição vigente tanto quanto à LDB/96, oferecem orientações legais para estas iniciativas, porém, neste sentido, é condição fundamental a conscientização da população. Faz-se necessário também compreender que o que é público pertence aos cidadãos e por esse motivo deve ser de sua responsabilidade. O que é do interesse de todos deve também ser discutido por todos.

Em consonância com a LDB 9.394/96, as escolas estaduais contam com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na gestão da escola, organizados da seguinte forma: Conselhos Deliberativos Escolares (CDE), Associações de Pais e Professores (APP) e Grêmios Estudantis.

Vale lembrar que o País almeja a consolidação da democracia através da participação do povo nos processos decisórios. Na Escola, apesar das leis apontarem para a direção da implantação efetiva da democracia em todos os âmbitos da escola, o que se percebe, é que a participação efetiva e eficaz de todos os envolvidos no processo educativo ainda está longe de ser vivenciada. No que se refere à participação da comunidade escolar, observa-se que a grande maioria opta pela participação esporádica em alguma situação de conflito e pouco colaborativa, ou seja, a participação de muitos se restringe a ouvir a opinião de outras pessoas ou ainda a tomar conhecimento de decisões

¹ Eixos discutidos no CONAE/2010: o papel do estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional no Eixo I; qualidade da educação, gestão democrática e avaliação no Eixo II; democratização do acesso, permanência e sucesso escolar no Eixo III; formação e valorização dos profissionais da educação no Eixo IV; financiamento da educação e controle social no Eixo V; justiça social, educação de trabalho: inclusão, igualdade e diversidade no Eixo VI.

já tomadas. No que concerne à participação de reuniões do segmento professores, esta se resume a reuniões pedagógicas. Outra questão que se pode observar é a participação nos Conselhos Escolares ou APMs. São restritos ao mínimo os professores que participam quando não apenas com a finalidade de preencher formulários e necessidades burocráticas da instituição. Por outro lado, observa-se que na participação dos professores em reuniões, uma grande parte não leva muita fé quanto ao atendimento de suas reivindicações por parte do Sistema Educacional Brasileiro. Apesar destas constatações, e que pode ser observado também na educação, é que a democracia deve encontrar um terreno fértil para torná-la de fato um hábito no cotidiano da vida na sociedade bem como, conduzir também ao alcance dos objetivos da sociedade brasileira em âmbito internacional.

Neste sentido, tornando a prática democrática uma constante na vida escolar, a sociedade como um todo será afetada positivamente como afirma Lück (2006) p.25.

Com esse entendimento em mente a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade de ensino e seus resultados.

Segundo o Relatório de Monitoramento da Educação Para Todos –EPT e conforme Índice de Educação para Todos (IDE) publicado pela Unesco, o Brasil encontra-se entre os países que ocupam posição intermediária no alcance dos objetivos, e que está próximo de atingir o objetivo da universalização da educação compulsória considerando o acesso. Porém, em relação à permanência e à qualidade, ainda está mais distante, apresentando um considerável contingente de analfabetos e dessa forma também não alcançando os objetivos relacionados à paridade de gêneros no Ensino Fundamental e Médio.

O conjunto de indicadores para esta avaliação refere-se ao cumprimento dos compromissos de responsabilidade dos países frente às metas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA), assim definidas:

¹⁻ a sobrevivência; 2- o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3- a conquista der uma vida e trabalhos dignos; 4- uma

participação plena no desenvolvimento; 5- a melhoria da qualidade de vida; 6- a tomada de decisões consciente; 7- a possibilidade de continuar aprendendo. (TORRES, 2001, p 20 e 21).

Em relação aos meios não formais de educação, o Relatório de Monitoramento Global (Torres/2001), aponta o Brasil como país de destaque quanto ao envolvimento de vários Ministérios em programas desta natureza. Ressalta, também, a importância dos programas de equivalência para suprir oportunidades de aprendizagem para jovens. Vale destacar que quando se observam muitas matrículas nesta modalidade de ensino, esta remete a possível existência de um déficit no ensino em idade adequada, o que comprova o não atingimento das metas, conforme citado anteriormente.

A escola hoje se encontra desconfortável na sociedade, busca atender as necessidades do cidadão em seu meio e depara-se com as cobranças mundiais de uma sociedade globalizada e desigual. Esta situação é descrita por Alarcão, como segue:

Assiste-se hoje uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade. Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições e fomentando, em seu seio, interações interpessoais. (ALARCÃO, 2001,p.15).

Assim, torna-se indispensável dialogar com os problemas da escola, rompendo com amarras estruturais que reproduzem um conhecimento fragmentado numa sociedade capitalista com foco ainda predominantemente na transmissão de conhecimentos e buscar mecanismos que tornem a escola necessária e atraente, promovendo a participação da comunidade escolar de forma democrática.

1.1 Evolução histórica do conceito de democracia

Denomina-se democracia (do grego *demos*, "povo", e *kratos*, "autoridade") uma forma de organização política que reconhece a cada um dos

membros da comunidade o direito de participar da direção e gestão dos assuntos públicos e sociais.

Historicamente, considera-se a Grécia antiga como berço da democracia, sendo que sua culminância data do século V a.c. Naquela sociedade, os estrangeiros, as mulheres e os escravos eram excluídos, não sendo considerados cidadãos. Neste contexto, vale ressaltar o surgimento do ideal democrático como uma novidade que se contrapõe à forma aristocrática de poder. Surge então a democracia direta, na qual o cidadão não tem apenas o direito, mas o dever de participar e decidir sobre o futuro da *polis*. Desta forma de igualdade resulta uma isonomia, que garante a lei, e a isegoria caracterizada pelo direito à palavra em Assembléia.

Apesar de a Grécia ter vivido essa experiência, Platão e Aristóteles viam a democracia com certas restrições, devido ao risco iminente de turbulência e caos, bem como pela incapacidade do povo de governar.

Após esta fase, na história antiga e medieval, predominaram períodos em que foi valorizada a concepção elitista e aristocrática do poder. Na Idade Média, tanto o poder quanto a propriedade eram transmitidos por herança. As idéias democráticas no Renascimento oscilavam adquirindo adjetivos diversos conforme seus defensores. Na Idade moderna, com a formação das monarquias nacionais implantou-se o absolutismo real. Ao se fortalecer economicamente, teve início a luta pelo poder. Assim, a burguesia instaurou as políticas contratualistas, ocupando-se com a legitimidade do poder.

O liberal Locke afirmava que esta legitimidade tinha sua origem no parlamento, no poder político. Esse pensamento deu origem à distinção entre sociedade política e sociedade civil, entre o público e o privado. Como o liberalismo dos séculos XVII e XVII restringia a representação política aos que possuíam propriedade, não era considerado igualitário, visto que a maioria só contava com sua força de trabalho.

Foi no século XVII que começaram a ser elaboradas as primeiras formulações teóricas sobre a democracia moderna. Na Enciclopédia Barsa, (edição de 1997, pag.98), consta que foi o filósofo britânico John Locke, o primeiro a afirmar que o poder dos governos nasce de um acordo livre e recíproco e a preconizar a separação entre os poderes legislativo e judiciário. Em meados do século XVIII, foi publicada uma obra capital para a teoria

política moderna: De l'esprit des lois (Do espírito das leis), em 1748, do filósofo francês Montesquieu. O autor distinguia três tipos de governo: despotismo, república e monarquia, fundamentados no temor, na virtude e na honra, respectivamente. Ele propôs a monarquia constitucional como opção mais prudente e sábia. A liberdade política seria garantida pela separação e independência dos três poderes fundamentais do estado, quais sejam: legislativo, executivo e judiciário. Desta forma, Montesquieu formulou os princípios que viriam a ser o fundamento da democracia moderna.

Posteriormente Rousseau avançou em direção ao ideal igualitário e defendeu a democracia direta ainda no século XVII. Afirmava ser o contrato social a forma de contemplar a vontade coletiva. Para Rousseau, aprender a ser cidadão consiste justamente em agir de acordo com a vontade geral, típica do interesse de todos como componentes do corpo coletivo, mesmo que à revelia dos interesses da pessoa particular.

No século XIX, com um liberalismo de algumas características democráticas, Stuart Mill defendeu o sufrágio universal. Com idéias socialistas, propôs uma democracia igualitária. Essas idéias germinaram de fato a partir da Revolução Russa, em 1917, século XX, buscando integrar ao poder a força nascente do proletariado.

Neste período, a cidade de Atenas autodenominava-se democrática porém, excluía da cidadania as mulheres, as crianças e os estrangeiros. O liberalismo se dizia democrático, embora grande parcela da população não tivesse acesso aos bens produzidos pela sociedade.

Há quem afirme que a primeira nação a criar um sistema democrático moderno, que venceu a guerra da independência contra a monarquia britânica, teriam sido os Estados Unidos e que no caso de novos países da América, os ideais de democracia e liberdade andam lado a lado.

Atualmente, apesar de notavelmente disseminadas pelo mundo, não é fácil encontrar elementos que desqualifiquem a democracia, em muitos países ela não é posta em prática pelos políticos.

Como sistema político, a essência da democracia pode residir na independência e separação dos poderes fundamentais do Estado quais sejam: legislativo, executivo e judiciário bem como de seu exercício em nome do povo para o povo.

No âmbito educacional, a democracia desbanca a escola tradicional, descentraliza o poder do gestor, proporcionando a todos os envolvidos na educação poderes e responsabilidades, oportunizando a participação de toda a comunidade educativa valorizando-a e inserindo-a nas ações da Escola como um todo.

Os aspectos históricos dos ideais e práticas da democracia na sociedade focalizam os pressupostos básicos que devem ser considerados na construção da gestão democrática, nas diferentes instituições. Interessa abordar nessa monografia como a democracia pode ser praticada nas escolas de Ensino Fundamental e porque tal prática deve ser buscada, o que será abordado a seguir.

1.2 Por que queremos uma Escola Democrática?

É consenso entre os principais autores que se enveredaram ao estudo da democracia nas escolas que a efetivação da gestão democrática é, na atualidade, uma exigência da educação que a vê como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na Escola e na própria sociedade.

O processo de gestão democrática nas Escolas representa um instrumento de consolidação de democracia em nível de sociedade, considerando que a Escola e a sociedade estão dialeticamente constituídos (GARBIN e ALMEIDA, 2008). Para os autores, promover a democratização da gestão escolar significa estabelecer novas relações entre a Escola e o contexto social no qual está inserida. A democratização institucional torna-se um caminho para que a prática pedagógica torne-se efetivamente prática social e possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático mais amplo (GARBIN e ALMEIDA, 2008).

Segundo Libâneo (2004), autonomia na instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, bem como seus recursos financeiros envolvendo professores, alunos, funcionários e representantes da comunidade escolar, transformando a Escola em espaço de trabalho coletivo e de aprendizagem.

Conceituando Escola, Alarcão, apresenta-a da seguinte forma:

Esta constitui um espaço, em tempo e um contexto de aprendizagem e desenvolvimento. Acrescenta ainda: "Ela não deixará nunca de realizar-se em contexto, talvez em comunidades aprendentes interconectadas, as vezes globalmente interconectadas[...] porém Escola" (2001 p.10).

Num espaço assim, um trabalho em equipe que possa encontrar êxito, requer que seja organizado de forma que haja clareza em suas metas com vistas ao avanço e a melhorias, na qual os segmentos tenham suas funções definidas, que busquem uma forma clara de comunicar-se, que todos sejam esforçados e mantenham uma postura respeitosa primando pelas tomadas de decisão por consenso, contando com a participação equilibrada opinando e argumentando comprometidos com o êxito e objetivos da instituição.

Uma escola democrática deve contar com uma equipe motivada (*motivus* originado do latim, significa "mover") e estimulada, a qual mantém uma unidade de ação que é imprescindível para somar esforços para o alcance dos objetivos. Esta unidade, ou/e esforço conjunto resulta em um desempenho superior aos resultados da soma dos esforços individuais.

Cada grupo na Escola que estiver unido para promover melhorias no setor administrativo e pedagógico, se de alguma forma tiver ligação com outros núcleos, forma redes transformadoras que podem trazer melhorias a todo contexto educacional.

1.3 Os desafios que se interpõe na construção da escola democrática

A escola democrática caracteriza-se por manter uma gestão que conta com a participação de todos, a qual inicia com a construção coletiva do PPP e sua respectiva execução. Esta concepção é considerada de difícil aplicação, como a entende Ilma Veiga (2002, p. 18): "a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão." Para a autora, o PPP figura como o instrumento por excelência da construção de uma escola democrática, pois exige a participação de toda a comunidade escolar para definir os rumos da escola. Deste modo, e

simplificando, construir o PPP e geri-lo equivale à gestão democrática da escola.

No entanto, a gestão do PPP não pode ser feita reunindo-se toda a comunidade escolar cada vez que se precisa decidir sobre um assunto relevante para a escola. Daí a necessidade de se criar órgãos de gestão que resguardem a representatividade, continuidade e legitimidade da gestão democrática (VEIGA, 1998).

Há muitas dúvidas sobre os órgãos de gestão (colegiada) ou colegiados, pois cada escola tem liberdade de criá-los de forma a melhor atender aos objetivos de seu PPP, bem como elaborar o respectivo estatuto, assim adaptando-o às condições concretas da escola. É assim que Paro compreende a administração escolar democrática:

A Administração Escolar, em sua forma democrática e cooperativa, não é algo pronto, que se possa aplicar como uma receita. Embora se tenha presente que a autoridade deve ser compartilhada por todos, o que supõe formas coletivas ou colegiadas de gestão escolar, não é possível estabelecer *a priori*, com precisão, qual a forma mais adequada dessa administração. (PARO,2006,p.161).

Para que possamos ativar mecanismos de participação (conselhos, associações, assembléias, conferências e outros) devemos considerar uma maneira eficaz de aproveitar práticas já existentes na escola para, a partir delas, ressignificá-las diante de um contexto em constante movimento, priorizando temas apontados nas assembléias e validando, assim, uma gestão democrática.

Analisando o cotidiano de escolas públicas catarinenses, Stürmer (2009) observou que os órgãos de gestão colegiada existem, mas não possuem função ativa na gestão, assim como observou que o PPP é um instrumento pouco utilizado no planejamento cotidiano das atividades escolares. Constatou que a participação é razoável, pois há apenas alguns docentes nesses órgãos. Entretanto, o sistema de revezamento na condução dos conselhos escolares e associação de pais, nem sempre oferece uma continuidade, até pelo fato de levar algum tempo para tomar ciência do estatuto que rege cada órgão.

Surge, então, a primeira resistência à construção de uma escola democrática: a participação incipiente dos próprios servidores nos colegiados, embora seja tarefa que faz parte de seu trabalho e para a qual recebem um

salário (Paro, 2000). Depois, a dificuldade se refere à estrutura de gestão já consolidada na escola, onde os órgãos de gestão colegiada figuram como meros apêndices da direção, logo dependentes e sem autonomia.

Como se pensar uma escola democrática se o seu principal instrumento de gestão, o PPP (VEIGA, 2002), é construído por sujeitos que ainda não conquistaram o grau necessário de autonomia frente à direção da escola? Onde o desconhecimento generalizado da função dos colegiados não resguardam, como entendido por Zilah Veiga (2001), a representatividade, continuidade e legitimidade necessárias à gestão democrática?

Libâneo (2004) considera que a autonomia das Escolas e da comunidade educativa, o envolvimento da comunidade no processo escolar, a formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar, a avaliação compartilhada e as relações assentadas na busca de objetivos comuns são princípios da organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar baseados em uma perspectiva democrática. A Escola democrática remete a uma Escola que exerce sua autonomia.

Escola autônoma pode ser considerada aquela que se expande, sai de seu espaço físico e insere-se na comunidade, irradia sua proposta a todos num processo contínuo de construção e reconstrução de caminhos, novas experiências, com espaço para a liberdade criadora. A liberdade tem seu espaço na escola autônoma. Segundo Veiga (2002,p.18) " O princípio da liberdade está sempre associado à idéia de autonomia".

Nesse sentido, a escola autônoma dá espaço ao pluralismo de idéias, à gestão democrática do ensino bem como à valorização das diversas culturas na sociedade como um todo.

CAPÍTULO 2

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Entende-se como democrática a Escola que considera, no desenvolvimento de suas atividades, alguns elementos importantes como: gestão, autonomia, participação, organização, participação, de diversas teorias administrativas, extraindo de cada uma delas os aspectos que venham a contribuir para melhorar a organização eficaz de seu trabalho. As contribuições de mais teorias podem ampliar as concepções relativas à função social da escola, aliada à função do gestor, exercida na instituição.

O processo democrático de gestão educacional deve estar focado em três dimensões: A descentralização do Ensino; a democratização da Escola e a construção da autonomia da gestão escolar (LÜCK, 2008 p. 39).

Uma escola não pode ser considerada democrática apenas no âmbito de um setor. Ela deve abarcar em sua filosofia os setores administrativo e pedagógico, na ação de todos os envolvidos no processo, quais sejam: professores, funcionários, alunos e comunidade.

Sabe-se que a educação apresenta-se de forma diferenciada, variando de um contexto locacional para outro, de um contexto temporal para outro e de uma instituição para outra. Isto ocorre, principalmente, em relação ao tipo de sujeito que cada sociedade deseja.

A Escola Democrática almejada pode ser realidade, ou ao menos aproximar-se do sonho democrático, se tiver uma organização que promova e estimule a prática participativa. Nesse sentido, as formas de organização propostas por Libâneo pressupõem que as ações democráticas acionadas no planejamento, "são sempre meios e nunca fins", são práticas necessárias para atingir os fins específicos da comunidade escolar. E, percebendo a escola como um espaço educativo, todas as pessoas que de alguma forma têm

acesso a este ambiente fazem parte dele e, portanto, devem participar do planejamento e da sua constante avaliação e reavaliação.

Ao qualificar como se apresenta esse espaço educativo, LIBÂNEO 2004, mostra que se trata de:

um espaço de formação e de aprendizagem construído por seus componentes, um lugar onde os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. Acredita-se que não são apenas os professores que educam. Todas as pessoas que trabalham na Escola realizam ações educativas, embora não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual. Por exemplo, o atendimento aos pais efetuado pela secretaria escolar pode ser respeitoso ou desrespeitoso, inclusivo ou excludente, grosseiro ou atencioso: a distribuição da merenda envolve atitudes ou modos de agir dos funcionários que influenciam a educação das crianças de maneira positiva ou negativa, bem como as reuniões pedagógicas que podem tornar-se espaço de participação das pessoas ou do poder pessoal do diretor. (p.295)

Neste sentido o gestor de uma escola democrática deve ter um olhar atento que possa abarcar a amplitude e a complexidade de toda a instituição, na qual ele deve gerir coletivamente as ações que possam atender os objetivos para os quais ela existe. Deve buscar dar conta do trabalho pedagógico quanto aos aspectos de aprendizagem, infraestrutura e material, da organização da sala de aula, valorizando as práticas pedagógicas do quadro docente, a produção dos alunos, a interação com a comunidade, valorizando o coletivo.

Atualmente, a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A escola deve buscar a descentralização, sua autonomia e qualidade (VEIGA, 2002).

A construção de uma escola democrática pressupõe uma forma de gestão preocupada com a participação de todos os membros da comunidade escolar (professores, alunos e seus familiares, funcionários e direção) e incentivadora do diálogo com todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuem para a viabilização do ensino e promoção da aprendizagem. Nestas escolas, os professores, coordenadores, diretores e demais servidores devem estar dispostos a construir a democracia na escola, e esta apresentar as condições institucionais favoráveis à participação.

Em uma escola democrática não pode faltar o respeito às divergências e a busca de consenso entre os diferentes membros da comunidade escolar, através, justamente, da participação ativa na construção de propostas e alternativas que fortaleçam a união em torno da gestão do ensino. Além disso, deve procurar moldar as formas instituídas de organização da escola ao novo momento de democratização da sociedade e da educação escolar e, necessariamente, precisa criar novos meios de se adaptar ao paradigma da participação (STÜRMER, 2009).

A organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola é vista como uma instituição social inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (VEIGA, 2002).

Escolas que se consideram democráticas valorizam a idéia de liberdade do educando e acirram um debate antigo sobre o lugar do professor na educação (HARTT, 2009).

Segundo Stürmer (2009), além de estimular a integração interna, a escola deve procurar estabelecer parcerias com organizações comunitárias, ONG's e outras associações que possam somar esforços e garantir a continuidade do processo de democratização da sociedade e de suas instituições educacionais.

Veiga (2002) considera cinco princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita:

- 1) igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- qualidade que n\u00e3o deve ser privil\u00e9gio de minorias econ\u00f3micas e sociais:
- 3) gestão democrática, um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira;
 - 4) liberdade, outro princípio constitucional;
 - 5) valorização do magistério.

O primeiro princípio diz respeito à igualdade de oportunidades, o que requer mais do que a expansão quantitativa de ofertas, mas a ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade. A qualidade que se busca, presente no segundo princípio, implica duas dimensões indissociáveis:

a forma ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra, mas cada uma apresenta perspectivas próprias.

Segundo a autora, o desafio que se coloca ao projeto políticopedagógico da escola é o de propiciar qualidade para todos. De acordo com
Demo (1994), a escola de qualidade tem a obrigação de evitar, de todas as
formas possíveis, a repetência e a evasão escolar. Deve garantir a meta
qualitativa do desempenho satisfatório de todos. No entanto, a qualidade para
todos deve ir além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as
crianças em idade escolar tenham acesso e ingressem na escola,
permanecendo na mesma. Em síntese, qualidade implica consciência crítica e
capacidade de ação, saber e mudar.

Em relação ao terceiro princípio, a gestão democrática, Veiga (2002) afirma que ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno em sala de aula. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação de classes populares. A gestão democrática exige a profunda compreensão dos problemas relacionados à prática pedagógica e visa romper com a separação entre: concepção e execução, pensar e fazer, e teoria e prática. Além disso, busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A gestão democrática implica, principalmente, o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva (que atenua o individualismo), da reciprocidade (que elimina e exploração), da solidariedade (que supera a opressão) e da autonomia (que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é uma mera executora). A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas (VEIGA, 2002).

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos, além de contribuir para que sejam contempladas questões consideradas, inicialmente, não prioritárias, cuja discussão poderia não ser realizada se não fosse a participação de toda comunidade escolar.

A partir destas considerações, fica claro entender que a gestão democrática no interior da escola não é um princípio fácil de ser consolidado, por exigir a participação ativa e crítica da comunidade escolar na construção do PPP e na gestão da instituição de ensino (VEIGA, 2002).

Já o princípio da liberdade está sempre associado à idéia de autonomia. No entanto, o que é necessário como ponto de partida é o resgate dos conceitos de autonomia e liberdade, que fazem parte da própria natureza do ato pedagógico.

No ambiente escolar, a liberdade deve ser considerada como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente.

Escolas democráticas devem superar desafios e romper a rotina burocrática através da construção coletiva.

O primeiro passo desta construção e investigação é verificar a estrutura da gestão escolar; como seus instrumentos institucionais contribuem para a gestão democrática; e o grau de resistência à implementação dessa forma democrática de gerir a escola (STÜRMER, 2009).

Garbin Almeida /2008 afirmam que: "A democracia, assim como a gestão democrática, não se origina no interior da Escola". No entanto, a Escola como campo privilegiado de intervenções políticas e ideológicas traz na sua essência pedagógica a possibilidade de construção de novos paradigmas e práticas que priorizem a via democrática na Escola e na sociedade.

O processo de gestão democrática constrói-se na correlação das forças políticas, colocando o bem comum em primeiro plano. Sustentada no diálogo e na alteridade, tem como bases: a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas construídas coletivamente e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos (GARBIN e ALMEIDA, 2008).

Podem ser destacadas diferenças relevantes entre a forma de gestar a escola tendo em vista a globalização que caracteriza o mundo atual e que implica nas questões sociais, econômicas, culturais e políticas dos cidadãos.

2.1 O que diferencia uma escola democrática da escola centralizadora

"A participação em uma sociedade democrática como membro responsável exige que se produzam mudanças e renovações na organização da escola, assim como modificações na função dos professores" (DELVAL, 2003, p.49).

Em breve análise, observa-se que o conceito de democracia é muito abrangente e complexo. Não consiste simplesmente em uma forma de governo político, mas também em uma forma de vida. Também não consiste apenas em que os cidadãos possam escolher seus representantes políticos ou que sejam tratados de modo igualitário.

Democracia é uma forma de vida com conteúdos e valores estabelecidos e estando diretamente relacionada à educação, propicia aos cidadãos o exercício de suas competências e de seus direitos de forma satisfatória, tornando-os capazes de escolher e de decidir entre opções contrapostas (DELVAL, 2003).

O papel da escola neste contexto é o de elevar o nível de instrução dos indivíduos e prepará-los para uma participação ativa em uma vida democrática. Para alcançar estes objetivos, a escola deverá desenvolver conteúdos voltados a este fim e o mais importante, trazer para a sua prática, ações democráticas.

Segundo Perrenoud (2000), a prática reflexiva, a profissionalização, o trabalho em equipe e por projetos, a autonomia e a responsabilidade crescentes, as pedagogias diferenciadas, a centralização sobre dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, a sensibilidade à relação do saber e com a lei, serão as novas bases norteadoras para o docente no desempenho de suas funções, onde nem sempre o consenso é possível. São competências que apresentam o envolvimento do educador nos aspectos pedagógico, organizacional e, principalmente, de ordem social e política.

Embora todas se relacionem de forma intrínseca, vale a pena observar, que entre as competências apontadas por Perrenoud (2003), a que tem por tema "enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão", aborda de forma clara e precisa, a necessidade do docente desenvolver práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de valores humanos e a ética, priorizando

questões relacionadas ao senso de responsabilidade, solidariedade e justiça, valores estes imprescindíveis em uma convivência social e democrática.

As rápidas transformações do mundo atual, decorrentes dos avanços tecnológicos, científicos e sociológicos, ocorridos nas últimas décadas, exigem que os indivíduos, além de adquirirem conhecimentos, estejam preparados de forma dinâmica à resolução de novos e complexos problemas com uma visão crítica e criativa.

Embora o conhecimento tenha sido globalizado a partir das enciclopédias, há o risco da banalização destes saberes historicamente constituídos, devido ao acesso fácil e superficial sem o aprofundamento e a contextualização necessários para uma boa apreensão dos mesmos. Nos dias atuais, tudo se globalizou e continua a se globalizar – capital, tecnologia, gestão, informação, mercado interno, violência – ocasionando uma revolução no mundo do trabalho e na sua organização, na produção de bens e serviços, nas relações internacionais e nas culturas locais, transformando o próprio princípio das relações humanas e da vida social (LANDINI e ABREU, 2003).

Com mudanças tão rápidas, o homem, o meio ambiente e as instituições sociais sofrem grande impacto e como consequência, alteram seus valores, hábitos e tradições (BOLIVAR, 2006).

Sem fugir a este contexto, a Escola deverá buscar novos referenciais que permitam uma nova organização e uma nova metodologia de trabalho (MICHELOTTO, 2003).

Para tal, torna-se necessário a busca de meios de concretização de um saber que se quer integrado, de um desenvolvimento do espírito de iniciativa e de autonomia (LANDINI e ABREU, 2003).

Assim, a escola entendida sob o ponto de vista organizacional, tende a direcionar-se para o "saber fazer" e para o "ajudar a ser", permitindo aos alunos que participem neste processo como cidadãos produtivos e autorealizados (LANDINI e ABREU, 2003).

Ao analisar as tendências pedagógicas no Brasil, pode-se verificar a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais e, ao mesmo tempo, expressam-se as especificidades da nossa história social, política e cultural, de acordo com o período temporal considerado.

Na tradição pedagógica brasileira, devido à história política do País, Escolas tradicionais tiveram maior destaque. No entanto, com o advento da democracia política, houve espaço para o surgimento de Escolas norteadas pelo ideal democrático, as quais cada vez mais são realidade no sistema educacional brasileiro por apresentar maior sintonia com o momento histórico do Brasil.

Na pedagogia centralizadora ou tradicional, há um olhar mais centrado no professor que tem a função de vigiar e aconselhar o aluno, corrigir e ensinar conteúdos. Esta concepção de educação vale-se de uma metodologia expositiva, na qual o professor expõe oralmente (pelo discurso) os conteúdos, independente do contexto escolar, numa sequência fixa, enfatizando a repetição para memorização dos mesmos.

Nesse modelo, a função principal da escola é de transmitir conhecimentos disciplinares com vistas à formação geral do aluno, que posteriormente será inserido na sociedade à qual ele deve adequar-se. Assim, os conteúdos por ele "adquiridos" correspondem aos conhecimentos e valores sociais historicamente acumulados pelas gerações passadas, tidas como verdades acabadas.

Muito embora a escola tradicional objetive a preparação do aluno para a vida, ela não estabelece relação entre as reais necessidades da sociedade e, dessa forma, apresenta o conhecimento burocratizado e muitas vezes destituído de significado.

Neste modelo educacional, a escola se caracteriza como conservadora e o professor é visto como autoridade máxima, o qual organiza os conteúdos, as estratégias de ensino e, assim, torna-se o guia exclusivo do processo educativo. Ao aluno, cabe ouvir, decorar e tecnicamente reproduzir.

Ao analisar características de Escolas Democrática e Centralizadora, percebem-se diferenças em vários aspectos, principalmente em relação à elaboração da proposta pedagógica, à realidade social na qual a Escola está inserida, bem como à concepção de aluno enquanto agente transformador do meio social. Enquanto na Escola Democrática o planejamento é feito de forma coletiva, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, na escola centralizadora este planejamento é realizado pela equipe de especialistas, quando não apenas pelo professor; Enquanto a Escola Democrática busca

conhecer a sociedade e a realidade na qual a Escola está inserida, a fim de preparar cidadãos que nela atuem para transformá-la, a Escola tradicional busca formar um cidadão que se adéque à sociedade na qual ela está inserida; Enquanto a Escola Democrática, amparada pela legislação² elabora e executa sua Proposta Pedagógica articulada com as famílias e comunidade, criando processos de integração entre a sociedade e a escola, a Escola tradicional propõe unilateralmente sua Proposta Pedagógica.

2.1.1 A Equipe Diretiva da Escola Democrática

Na Escola Democrática, o diretor (a), com sua proposta de gestão, é eleito pela comunidade escolar, com a finalidade de coordenar as demandas da instituição e estar à serviço desta mesma comunidade.

Longe de desempenhar uma função meramente burocrática, o diretor vai estabelecendo um relacionamento entre "meios e fins" para superação de problemas educacionais e administrativos na Escola (GARBIN e ALMEIDA, 2008).

Segundo Paro (2002), a Escola não é democrática só por sua prática administrativa, mas por toda a sua ação pedagógica e essencialmente educativa.

Cabe ao bom administrador envolver toda a comunidade não só na execução, mas principalmente no planejamento ou programação, e na avaliação das atividades desenvolvidas. Esta postura profissional contribui para que todos se envolvam nas atividades educativas (GARBIN e ALMEIDA, 2008).

Compreendendo que a participação democrática não acontece espontaneamente, sendo um processo histórico em construção coletiva, existe a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não só viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da Escola pública (PARO, 2002).

Uma administração democrática demanda atitudes que promovam mudanças comportamentais, oportunizando às pessoas a participarem efetivamente de todas as ações desenvolvidas no âmbito escolar (PARO,

_

² LDB 9394/96-artigo 11, inciso I e IV.

2000). O exercício democrático vive de uma ação coletiva. A cultura democrática cria-se com a própria democracia (GARBIN e ALMEIDA, 2008).

2.1.2 Professores da Escola Democrática: o novo docente

Antônio Nóvoa³ atenta para uma questão crucial no contexto de discussão, qual seja, à distância que separa a teoria da condução da prática. Refere-se ainda à riqueza das linguagens de especialistas e à pobreza dos programas de formação docente; ao excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas; das muitas vozes dos professores à pobreza das práticas associativas docentes.

O docente, conhecedor da realidade de sua escola, entendendo a comunidade na qual a mesma se insere pode auxiliar significativamente no avanço e progresso desta comunidade. Mas, o que se percebe, muitas vezes, é que a comunidade escolar resgata a história, lista as necessidades e ao concluir um ano letivo não há uma continuidade para que realmente se realizem atividades que avancem na conclusão das propostas e que, inevitavelmente, possam ser traçados novos objetivos a ser constantemente transpostos.

Nóvoa (1999) refere-se à necessidade de agir no presente, sair um pouco da preocupação da educação como futuro, porque imaginar não nos dispensa de agir. A paixão pelo futuro não pode significar um déficit de presente.

Embora a educação seja objeto de constantes estudos e de muita reflexão, é na Escola que se encontrarão as práticas inovadoras ou, ao contrário, ações que demonstram inflexibilidade e autoritarismo.

³ Antonio Nóvoa, no mês de maio de 1999, em palestra proferida na Faculdade de Educação de São Paulo, versava sobre os "Professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas". Em dezembro do mesmo ano, este discurso transformou-se em artigo (NÓVOA, 1999).

Diante desta realidade, torna-se urgente a necessidade de mudanças. Os professores devem ser capazes de trabalhar em ambientes escolares que possam tornar-se centros de conhecimento coletivo e de solidariedade.

Devem estar preparados para compreender a importância de um discurso democrático e as contradições da diversidade cultural. Se a pretensão é implantar uma escola democrática, deve-se estar aberto a mudanças e transformações, e a preparação para lidar com as diferenças e pluralidades, buscando eixos inovadores na prática docente.

Dentre estes eixos, podem ser salientados: a diferenciação pedagógica, o desenvolvimento de competências e habilidades, o procedimento de transferência de conhecimento e por último, mas não menos importante, a educação para a cidadania, pois só desta forma é possível vislumbrar no futuro, cidadãos devidamente preparados para o efetivo exercício da democracia.

Diante do universo de tantas informações e tantas contradições referentes ao tema, é imperioso que se continue em busca da identificação do papel a ser desempenhado pelo docente a partir da proposta de uma Escola verdadeiramente democrática.

Segundo Garbin e Almeida (2008), a natureza da profissão de educador impõe ao professor a condição de não ser um mero reprodutor de conhecimentos, mas de ser participante ativo da construção, reconstrução, discussão e reflexão do processo educacional no seu atrelamento à própria concepção de homem e de sociedade.

2.1.3 Alunos da Escola Democrática

O aluno da Escola atual não diz respeito àquele estudante que passivamente aceitava a transmissão de conhecimentos. O educando, como hoje é denominado o aluno de então, está mais centrado na própria vontade, no seu modo de ver, sentir e de aceitar o conhecimento.

Segundo Jean Hébrard (2000), pesquisador francês de Políticas Públicas de Educação e especialista em Educação Primária, os estudantes não mais aceitam o sistema de transferência de cultura. É consenso que adolescentes e jovens não são depósitos de cultura ou depositários da cultura

como herança familiar. Para o autor, o real trabalho da sociologia da educação se fez nos anos 80 e 90 com os estudos de François Dubert⁴, sociólogo, também francês. Com seu estudo sobre o colégio e seus adolescentes, Dubert afirma que os mesmos estão na escola não para apreender, pois os alunos não estão "nem aí" para o saber, mas para viver a sua cultura. Diz ainda que, dentro da escola, se organizam, estruturam, inventam e vivem uma cultura, que não é a cultura escolar. E vai além: A cultura escolar é o preço que pagam para viver juntos essa realidade, essa sociabilidade, que é própria da juventude (DUBERT).

O espaço que a sociedade reserva aos jovens para experimentar e praticar sua participação na sociedade é o espaço escolar. Segundo Xavier (2004) "a Escola é hoje o espaço de vivência para a juventude não contemplada em outras instâncias nas políticas públicas".

Nesta perspectiva, Xavier (2004) propõe que o desafio é reinventar uma Escola capaz de assumir uma posição adulta, de autoridade em relação ao seu papel. A autoridade, neste sentido, não pode ter a conotação de autoritarismo.

O estudante de hoje necessita aprender a ler, escrever, contar e falar. Também é imprescindível que tenha contato com as novas tecnologias e linguagens. Necessita familiarizar-se com o correio eletrônico e com a internet, porque hoje, tão necessário quanto ler e escrever é digitar, navegar e acessar o mundo globalizado. Além disso, precisa entender o mundo social e natural, as produções tecnológicas e culturais do seu tempo e contribuir para que as ações da Escola interfiram positivamente na construção de um meio ambiente saudável.

Augusto Cury⁵ (2006 p.92), em seu livro Filhos brilhantes, alunos fascinantes, elenca vários aspectos de bons e fascinantes alunos. Segundo o autor, a ansiedade dos alunos, à qual um grupo de professores denomina de Síndrome do Pensamento Acelerado, justifica que a edição dos eventos da vida está muito acelerada na sociedade moderna. O autor argumenta que:

> O culpado era o sistema social que, expandiu o número de necessidades nem sempre necessárias, e o número de informações

Para Dubert, a Sociologia de Bourdieu - no primeiro momento, foi uma ilusão. Augusto Cury é psiquiatra, psicoterapeuta e escritor. É autor da obra "Pais brilhantes,

professores fascinantes" e da teoria da Inteligência Multifocal.

como nunca ocorreu na história, entulhando a memória dos jovens, fazendo-os construir pensamentos numa velocidade jamais vista, a não ser em tempos de dificuldades e calamidades. Os alunos pensavam em "dezenas de coisas" num pequeno espaço de tempo. Que atualmente, o conhecimento dobra-se no máximo a cada cinco anos, o que no passado demorava séculos. O excesso de informações somado ao desespero pelo consumo, a preocupação excessiva com a estética e a moda registravam-se no centro consciente das pessoas, deixando inúmeros arquivos abertos. (pp. 92 e 93)

Este "acelerar" também é reforçado em sala de aula, na medida em que as disciplinas apresentam-se fragmentadas e que a cada período, inferior a uma hora, ocorre troca de professor e de assunto, o que propicia, não poucas vezes, que os conhecimentos e informações sejam abordados apenas na superficialidade. Aliado a isso, a organização da sala de aula e a disposição das classes em colunas, levam o aluno a centrar-se em si, não favorecendo a reflexão e o debate de idéias como propiciaria uma organização circular. A organização das classes em forma de círculo, com os educandos e o educador numa posição de "troca", possibilitando a visão de todo o grupo, sentir as reações, questionar e viver o aprendizado, além de favorecer a interação entre os estudantes e o professor, contribui para a formação e socialização dos educandos.

O intuito de colocar professor e aluno em círculo é fundamental, porém pode tornar-se pouco frequente devido ao espaço de sala de aula em relação ao tamanho das turmas, o que pode dificultar a utilização dessa metodologia.

A interação entre educador e educando se torna mais significativa quando o conhecimento é referido como algo palpável e real.

Cury (2006) exemplifica ainda a importância de tratar os conhecimentos, as teorias e os cientistas como algo próximo, possível em nosso meio e não como algo distante, do mundo dos livros e longe das nossas possibilidades. Relata (p.96) o exemplo de alguns professores que resolveram contar algumas histórias da vida dos pensadores para que os estudantes pudessem compreender que a existência de gênios e cientistas não se resume a algumas descobertas. Com isso, os professores buscavam humanizar o conhecimento, comentando sobre os feitos, as descobertas e a vida, fazendo com que o conhecimento deixasse de ser insosso e passasse a ter um tempero existencial.

Os alunos da Escola Democrática não serão aqueles bem comportados, apáticos, que fazem tudo "certinho", que acatam toda e qualquer orientação para agradar, que tem em suas avaliações "decoradas" sempre nota acima de noventa por cento de aproveitamento. O aluno da Escola democrática será aquele que questiona, que tem consciência crítica, que reconhece seus erros e busca soluções, que é tolerante e decide seu caminho.

2.1.4 A Avaliação na Escola Democrática

Considerando as mudanças de postura dos gestores, educadores e educandos em uma Escola democrática, o processo avaliativo também deverá passar por reformulação, buscando aproximá-lo dos princípios que norteiam a gestão democrática e que buscam a formação de cidadão comprometidos com a sociedade. Neste sentido, a avaliação não poderá mais ser realizada apenas com base no aprendizado e domínio dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas deverá considerar todo o processo de construção de um tipo de homem e de sociedade.

Certamente, a forma de avaliação na Escola Democrática que mais se aproxima do que se espera em relação ao envolvimento de todos os sujeitos é uma avaliação que não seja unilateral e que permita a descoberta das próprias falhas, ou seja, uma avaliação participativa (AP).

Há aproximações que permitem predizer se uma avaliação é de cunho participativo e se insere em práticas democráticas.

Em princípio, as práticas de avaliação que deram origem a esta formulação constituem um processo de transformação e reforma permanente. A avaliação de características participativas vincula-se diretamente a uma forma de democracia forte, entendida como regime de governo que se caracteriza pela formação de uma comunidade capaz de resolver suas questões e conflitos através de uma política de participação, de autocrítica e autolegislação.

É a democracia forte que qualifica o processo de avaliação, seus métodos, instrumentos e os próprios participantes.

A AP diferencia-se de outros modelos, centrados em aspectos específicos que não se entrelaçam na medida em que conservam os aspectos de

fragmentação da educação tradicional, pois necessita da vivência da democracia forte, direta, com todas as limitações que lhe são inerentes e muitos dos ganhos políticos que lhe são devidos.

A avaliação do tipo AP não constitui um modelo pronto, ela é avaliação em processo. Algumas características – princípios, condições de contexto, modelo e aproximações – permitem reconhecer seu alcance.

Na AP, podemos visualizar um processo de avaliação que em sua intencionalidade democrática perpassa todos os segmentos da instituição, constituindo uma espécie de currículo oculto para aprendizagem e produção de conhecimento social e político.

Leite (2005) apresenta cinco Princípios ou causas primeiras – no que diz respeito à Avaliação em Universidades, é possível que esses possam se adaptar se adequados às necessidades e especificidades das Escolas nas várias instâncias da Educação Básica, que sustentam este enfoque de avaliação dentro de uma prática de democracia, quais sejam:

- a) Democracia Direta;
- b) Práxis política;
- c) Participação dos sujeitos;
- d) Universidade como bem público;
- e) Avaliação institucional da universidade como bem público.

Segundo a mesma autora, parece ter menor importância a consideração do contexto institucional em que se processam as práticas de AP. No entanto, constata que nas instituições universitárias que têm uma estrutura de gestão descentralizada, a AP se organiza melhor, mesmo que o regime de governo seja exercido de forma colegiada e representativa.

Não é o tamanho da instituição, seu número de alunos, docentes ou técnicos que vai garantir que a prática de AP será bem sucedida.

Quanto ao formato desta forma avaliativa, no enfoque da AP não existem peritos em avaliação que conduzem o processo. Os principais destinatários ou grupos de referência serão os próprios autores do processo de avaliação institucional. Os objetivos e acordos serão efetuados mediante negociação que incide sobre a auto-organização interna dos grupos e a formulação de metas com vistas à transformação de uma dada realidade através da avaliação.

Por sua vez, a metodologia é ativa, retórica e dialógica expressada em diferentes maneiras. Envolve expansão do processo auto-educativo, através das atividades de sensibilização da grande comunidade interna. O produto resultante deste enfoque de avaliação é a autonomia da instituição. Esta é uma epistemologia subjetiva pouco visível no decorrer do processo de avaliação, pois os seus produtos demoram. A avaliação participativa apresenta uma ética objetiva – seu alvo, na prática, é a construção de relações de democracia direta, unitária, forte para auto-produção da cidadania dos sujeitos participantes e a garantia da construção coletiva do bem público.

Na AP, os atores da participação colocam experiências e conhecimentos individuais no coletivo das decisões e na construção do conhecimento avaliativo sobre a instituição e sobre suas potencialidades e debilidades. O que diferencia uma AP de outras formas de avaliação é a sua epistemologia subjetiva produzindo conhecimento social, e sua ética objetiva, ou seja, um produto de relações interpessoais, visível, explícito e intencional. Para reconhecermos uma avaliação nestes termos, Boaventura Souza Santos (1994) afirma:

A evidência central de que estamos em presença de um processo de participação desta natureza é a utopia da democracia como socialismo sem fim, que [...] enquanto futuro, (o socialismo) não será nunca mais do que uma qualidade ausente. Isto é, será um principio que regula a transformação emancipatória do que existe sem, contudo, nunca se transformar em algo existente. (p.238).

A AP é uma prática que forma um campo epistemológico de construção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, institui uma ação política no espaço público das universidades. Ela não está pronta. Vai se construindo através da participação, com negociação e sensibilização das comunidades. A AP nutrese com os princípios da democracia participativa, da práxis política, da participação dos sujeitos da avaliação institucional da universidade como bem público. Estes princípios fazem sentido, especialmente quando se considera que em muitas instituições de ensino superior do Brasil, notadamente as universidades públicas federais, o sistema educacional como um todo, não goza da autonomia plena.

Uma AP exige sensibilidade e comprometimento, se constituindo num instrumento epistemológico para o pensamento cidadão e propiciando a

criação de uma comunidade que valoriza o público, o coletivo. Ela pode ser exercida através da co-gestão de todas as instâncias do ambiente micro (Escola) bem como do macro (Sistema Educacional).

Pode-se afirmar ainda que esta forma de avaliação, institui a autonomia dos sujeitos e do coletivo da instituição, nutre-se da autocrítica, da autovigilância e auto-legislação permanentes exigindo um tempo próprio que deve ser adequado às necessidades de cada grupo escolar ou instituição.

Na perspectiva da democracia forte, um pensamento e uma ação política, fazem emergir uma nova cidadania. Justamente porque a AP nutre-se da democracia forte, ela apresenta vários limites que se referem a sua fragilidade e alcance, ao tempo e às ameaças externas.

A avaliação proposta pelo Ministério da Educação às instituições de ensino apresenta um caráter diferente da avaliação escolar prevista na legislação brasileira.

A LDB/96, destaca entre as incumbências da União, nos itens VI "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino". E no item VIII "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino".

Esta avaliação permite diagnosticar carências e sucessos à nível de sistema educacional e seus resultados favorecem planejamento mais eficaz na distribuição de recursos para investimentos necessários a fim de sanar as dificuldades percebidas bem como, reproduzir ações de instituições que apresentam resultado favorável.

2.2 Estrutura de gestão escolar

A escola tradicional está estruturada de modo a reproduzir a divisão do trabalho existente na sociedade capitalista. Por isso, o que competia à administração escolar não se confundia com a coordenação pedagógica, isto é, a estrutura pedagógico-administrativa estava subdividida, como se ambas fossem funções diferentes, cada qual com prerrogativas distintas. Assim, ao

diretor cabia deliberar soberanamente sem consultar os professores e a estes era reservada a tarefa de cumprir ordens e diretrizes emanadas do setor administrativo da escola e das secretarias de educação, de maneira verticalizada (STÜRMER, 2009).

Por outro lado, a estrutura de gestão de uma escola democrática pressupõe a reativação ou mesmo a constituição de mecanismos de participação, a exemplo dos colegiados, que devem assumir funções não apenas de apoio à direção, mas de consulta quanto à sua opinião e participando nas deliberações sobre assuntos que remetam ao cotidiano escolar. Essa caracterização renovada dos colegiados conduz a um olhar sobre eles enquanto órgãos efetivos de gestão colegiada, abandonando os estereótipos de simples associações de intercâmbio com a comunidade local e arrecadação de recursos ou meras agremiações voltadas apenas ao lazer e integração do estudante (STÜRMER, 2009).

Os órgãos de gestão colegiada têm como elemento unificador de esforços o PPP, que é construído de modo coletivo e, portanto, atendendo aos requisitos de participação da comunidade escolar. Para Zilah Veiga (2001), as instâncias colegiadas da escola devem ser analisadas tendo como pano de fundo uma concepção particular do PPP, cujo alicerce é o princípio da construção coletiva. Parte-se, assim, da idéia de que a gestão colegiada se fundamente nas disposições constantes no PPP da Escola, a qual se institucionaliza, portanto, com a anuência da comunidade escolar (STÜRMER, 2009).

2.3 O currículo da Escola Democrática

Segundo Ávilla (2004, p.17), o projeto curricular pode incluir na programação, além do domínio dos conteúdos escolares clássicos, a proposta de que alunos e alunas tenham de participar de um trabalho que envolva a comunidade. São citados exemplos de alunos e alunas participando, no Canadá, de uma brigada de combate a incêndios e de primeiros socorros; trabalhando com leitura e conversação para idosos; participando de um clube de danças para deficientes mentais; participação em Grêmio Estudantil e em áreas esportivas como instrutores.

Na LDB, as considerações preliminares acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) mostram que esses se constituem em um referencial de qualidade para a educação. Não configurando, portanto, como um modelo curricular homogêneo e impositivo. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta que permite garantir e respeitar as diversidades regionais no que se refere às características culturais, regionais, étnicas, religiosas, políticas que atravessam uma sociedade complexa e múltipla, na qual a educação possa atuar no processo de construção da cidadania tendo como meta a igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos visando uma educação libertadora que possa romper com práticas de dominação, como Fiori faz constar no prefácio à Pedagogia do Oprimido:

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e consquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.(in FREIRE, 1987,p.9)

O processo de elaboração dos PCNs iniciou a partir de estudos das propostas de municípios e estados brasileiros, da análise realizada pela fundação Carlos Chagas, sobre currículos oficiais, bem como através da análise de experiências realizadas em outros países.

2.4 A família e a comunidade na Escola Democrática

A LDB/96 em seu artigo 13 no item VI diz que "os docentes incumbir-seão de colaborar com as atividades de articulação da Escola com as famílias e a comunidade".

No entanto, na prática escolar das escolas "pouco democráticas" de hoje, observa-se uma participação muito incipiente dos pais e alunos nas reuniões realizadas pela escola com o objetivo de discutir e planejar atividades e prioridades da escola, como por exemplo, a construção do PPP. Segundo Stürmer (2009), a grande dificuldade que se tem hoje é fazer com que os membros que compõem a comunidade escolar atuem de maneira conjunta

para decidir sobre as diretrizes educacionais que mais se ajustem ao seu contexto.

As escolas democráticas devem contar com a intensa participação e colaboração dos alunos, bem como de seus familiares e demais integrantes da comunidade na qual a escola está inserida, com o objetivo de aproximar a Escola da prática social, ou seja, de aproximar o aluno da sua realidade, capacitando-o a ser um agente transformador da sociedade.

2.5 A Escola Democrática nos seus projetos

O compromisso fundamental da Escola como instituição permanece sendo com a aquisição e produção de conhecimentos e o consequente desenvolvimento harmonioso da criança e do jovem e, mais recentemente, do adulto na formação continuada. Para tal, o PPP, os planos de estudo e os planos de trabalho dos professores devem ser construídos numa perspectiva tal, que permita contemplar estas instâncias, bem como promover este desenvolvimento. Faz-se necessário também selecionar intencionalmente as atividades pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento, a fim de permitir o alcance dos objetivos traçados pela comunidade escolar quando da elaboração do PPP.

Torres e Garske (2000), ao analisar o processo de implantação da gestão democrática no Estado do Mato Grosso, mostram que a gestão democrática deve ser entendida como:

o conjunto de transformações que compreendem a instalação de conselhos deliberativos constituídos por representantes de diversos segmentos da comunidade escolar, onde a eleição do diretor da escola é realizada pela comunidade escolar e existe autonomia financeira representada pelo repasse direto dos recursos financeiros à escola e a delegação a ela da responsabilidade pela forma de utilização desses recursos.

Os autores convidam à reflexão acerca dos motivos que redundam a um desacerto dos diretores com a democracia, isto é, por que as escolas ainda não conseguiram implementar processos democráticos em seu interior.

Torres e Garske (2000) apontam possíveis respostas para essa questão ao afirmar que enfrentar o desafio de construir uma gestão nos moldes

democráticos, frente a uma série de limites impostos pela forma como a sociedade está organizada, exige dos diferentes segmentos da Escola (professores, diretores, supervisores, funcionários, alunos e pais de alunos) a compreensão e a interpretação do sentido e do significado da democracia. Pensar em democracia plena implica incluir participação direta nas tomadas de decisão. Ou seja, tem havido uma utilização de instrumentos democráticos sem a implementação de práticas democráticas pela via da participação.

Como conclusão, os autores afirmam que "...há a necessidade de se contar com a construção de um novo e diferente projeto de Escola. Um projeto que seja financiado pelo Estado, mas que represente efetivamente os anseios, as expectativas e os sonhos dos segmentos da escola."

2.6 Experiências de escolas que podem ser de referência democrática

Trazer a história de duas escolas, mundialmente conhecidas, pode contribuir no sentido de apresentar possibilidades de eficácia de uma gestão democrática. As escolas a seguir apresentadas evidenciam aspectos democráticos no que se refere à gestão administrativa, curricular e pedagógica. Não se pretende com isso sugerir cópias fiéis, porém sugerir mudanças possíveis que gradativamente possam transformar escolas as centralizadoras em instituições que predominantemente valorizem a participação e consequente comprometimento de toda a comunidade escolar no que concerne a amplitude de suas ações.

2.6.1 Escola da Ponte (Portugal)

Em 1976, o Professor José Francisco de Almeida Pacheco iniciou a instalação de uma escola que passou a ser referência no que concerne à democracia, ao respeito, à autonomia e a outros adjetivos de uma escola que derrubou conceitos e instituiu nova estrutura curricular sem, no entanto, perder em quantidade de conteúdos e sim, avançar nos conhecimentos a serem

apreendidos pelos alunos, dentro da modalidade de ensino a que se propõe, de forma prazerosa, num tempo /espaço definido pelo próprio educando.

A Escola da Ponte, como é nomeada, está localizada na cidade do Porto em Portugal. Ela defende que é imprescindível alterar a organização das escolas e questionar as práticas educativas tradicionais. Para o educador, idealizador desta escola, existe urgência em interferir no íntimo das comunidades humanas, questionar paradigmas e, fraternalmente, desassossegar os acomodados.

Nesta escola, são as crianças que decidem o que e com quem estudar dentre o que é proposto na Escola, bem como o que se fizer necessário ou possível devido à flexibilidade curricular conjugado ao interesse dos educandos. Em vez de tempo determinado para cada aula e turmas, há grupos de estudo, independente da idade. O que reúne um grupo é a vontade de estar juntas e de juntas aprender e a cada novo projeto ou tema de estudo, os grupos se modificam, sempre formados pelos próprios alunos organizados entre si.

Outra questão relevante é o fato de que tudo o que tem a ver com a escola é decidido pelas crianças nas assembléias semanais, presididas por uma diretoria eleita por e entre elas. Nesta escola, a democracia é vivida plenamente e aprende-se cidadania com autonomia e responsabilidade. Além de aprender os conteúdos em seu próprio ritmo, as crianças são livres, têm direitos e deveres, todos decididos e registrados em conjunto.

A Escola da Ponte, na época em que foi assumida pelo educador Pacheco, auxiliado por uma equipe que aceitou e comungava dos mesmos ideais, era exatamente igual a todas as outras. Dentre as modificações significativas, necessárias para a construção deste novo modelo de Escola, optou-se por iniciar pela destruição dos "muros pedagógicos" formavam uma espécie de paredes entre turmas e salas de aulas. Construiu-se um espaço aberto onde todos os professores podem estar disponíveis para todos os alunos, sem obstáculos a dividir um grupo de estudos de outro.

Organizada desta forma, na Escola da Ponte quando um aluno não consegue respostas para um determinado trabalho, escreve num papel: "Preciso de Ajuda". A partir daí, aguarda até que um professor o procure mas, ao invés do professor dar a resposta, ele questiona o estudante de todas as

formas, indaga sobre os passos dados até o momento de perceber que não conseguiu as respostas que precisava para alcançar os objetivos do trabalho. Essa metodologia contribui no sentido de que o próprio educando percebe, numa auto-avaliação de seu trabalho, encontrar o momento da ruptura de sua pesquisa ou de seu estudo ou ainda, de seu projeto.

O procedimento supra citado, não é muito recorrente visto que as dúvidas e perguntas sem resposta em pesquisa de fontes diversas e na interação com os colegas, poderão ser desvendadas no encontro do grupo com um professor na chamada, "aula direta". Trata-se de um encontro do pequeno grupo com o professor, quando os alunos o solicitam.

Outro aspecto importante, da não interferência incisiva do educador sobre o trabalho dos alunos está no fato de que os professores só poderão dar respostas, caso os alunos lhes dirigirem perguntas. E também, só participa do encontro quem deseja e externa este desejo.

Pacheco acredita que qualquer escola pode ter a mesma iniciativa, bastando, para tanto, que à equipe opte por alterar e transformar a prática, que deve ter um bom embasamento teórico que fundamente as ações. "Qualquer escola pode fazer o mesmo, ou até melhor, mas é importante que a equipe queira, porque é um trabalho que precisa ser coletivo, trata-se de construir um projeto de escola e cidade educativa", explica.

O projeto da Escola da Ponte pode ser considerado eclético, por adotar as contribuições dos mais diversos modelos, autores, correntes, desde que culminem no ideal democrático, de respeito às diversidades e ao tempo próprio e cada integrante dessa comunidade escolar.

Um projeto dessa envergadura e ousadia encontra sentido e sustentabilidade por estar ancorado na permanente inquietude em relação às suas práticas e por não ceder à vertigem de fundamentalismos pedagógicos. Todo o contributo que faça sentido no projeto é integrado, avaliado, transformado para que haja consonância com o contexto e seus autores.

Ministério da Educação de Portugal, no ano de 2003, encomendou a uma equipe da Universidade de Coimbra uma avaliação da Escola da Ponte. Entre outras conclusões extraídas do relatório de avaliação, merece destaque um trabalho estatístico realizado com as notas de pauta atribuídas pelos professores, em cada trimestre dos últimos 20 anos. Comparados os

resultados obtidos pelos ex-alunos da Escola da Ponte com as classificações obtidas pelos alunos oriundos de outras 20 escolas os avaliadores concluíram que os ex-alunos da Ponte obtiveram melhores resultados no currículo de 5ª série que os ex-alunos de outras escolas. Mas esta constatação - que para os governantes foi decisiva para o apoio que agora disponibilizam ao projeto - não tem para nós nenhum significado. A classificação não é o mais importante o importante é saber que as crianças estão se socializando cada vez mais.

2.6.2 Summerhill School (Inglaterra)

Fundada em 1921, por Alexander Sutherland Neil, que faleceu em 1973, Summerhill, uma escola inglesa, apesar de ser freqüentada pelos filhos das famílias mais abastadas, das elites, foi uma das pioneiras dentro do movimento das escolas democráticas. Ela atende crianças do ensino fundamental e do ensino médio. Atualmente a diretora é a filha de Neil, Zoë Readhead.

Em 1959, o escocês Alexander Sutherland Neil lançava pela Hart Publishing a primeira edição de Summerhill (*Summerhill: a radical approach to child rearing*) e surpreendia o mundo ao descrever a experiência de uma escola inglesa, fundada por ele ainda nos anos 20, como a própria antítese da pedagogia tradicional. Em seu lugar, propunha uma escola voltada à construção da felicidade, em que as crianças não fossem obrigadas a frequentar as aulas e a prática da democracia participativa se constituísse num direito assegurado: professores, alunos e funcionários deveriam ter a mesma voz na tomada de decisões (HARTT, 2009).

Em Summerhill, os alunos não são obrigados a frequentar as aulas. Mas uma vez que se decidam a frequentá-las, são obrigados a manter a disciplina e respeitar seus colegas e professores. Segundo Neil, muito tempo se perde forçando crianças a frequentar aulas antes do tempo, quando seus interesses e atividades não condizem com estar sentado em uma sala de aula, reprimindo sua natural energia e vontade de explorar o mundo com suas próprias mãos. Crianças de sete a dez anos raramente se interessam em assistir aulas, porém o tempo supostamente perdido é rapidamente recuperado quando se decidem a frequentá-las.

A escola em voga é administrada pelos próprios alunos e segue um cronograma flexível. Em assembléias semanais, os alunos decidem as regras e como a escola devem funcionar. Há casos em que, crianças de sete anos, líderes das assembléias, eram respeitadas. Summerhill atende alunos de 5 a 16 anos e as crianças são divididas em três grupos etários: dos 5 aos 7 anos, dos 8 aos 10 anos, dos 11 aos 15 anos.

As crianças dormem na escola durante todo o período letivo e são instaladas por grupos etários com uma "mãe-de-casa" para cada grupo. Os alunos não sofrem inspeção nos quartos e ninguém é responsável por pegar os objetos pessoais deixados fora do lugar, além é claro do próprio dono.

As manhãs são destinadas para as lições e as tardes são livres para atividades diversas que as crianças desejem desenvolver. Apesar de os alunos não serem obrigados a participar das aulas, um grupo pode expulsar de uma aula um aluno faltoso por atrapalhar o andamento dos trabalhos.

Muito do que A. S. Neil prega é certamente controverso e será rotulado por muitos como heresia da pior espécie. Entretanto, dos muitos ensinamentos que Neil nos deixou, o mais importante é o respeito integral ao aluno, respeito às diferenças. Summerhill, antes de tudo, é uma escola (ela ainda funciona, mesmo depois da morte de seu fundador) onde se respira liberdade e onde as crianças são confiantes e felizes.

Muitas teorias são feitas sobre o que uma escola deve ensinar, o que é outra das grandes tragédias da educação. Summerhill acerta em cheio ao propiciar meios para que seus alunos sejam confiantes e felizes. Aprender, o que quer que seja, fica muito mais fácil nestas condições.

A função de uma criança é viver a sua própria vida - não a vida que seus pais ansiosos pensam que ela deve viver, nem uma vida de acordo com o propósito do educador que pensa que sabe o que é melhor. Toda esta interferência e orientação da parte dos adultos apenas contribuem para formar uma geração de robôs. Para uma escola assim estruturada, parece que o jeito certo para se educar seja oferecer o ambiente e o meio para um desenvolvimento sadio e feliz das crianças. O restante vem por acréscimo.

Agrega-se a experiência das Escolas Summerhill e Escola da Ponte como referência, por apresentarem características que exemplificam e

confirmam a real possibilidade e eficácia da Escola com gestão democrática dentro de uma visão participativa.

Quase um século depois de sua fundação, Summerhill resiste ao tempo e é, possivelmente, o exemplo mais categórico de uma proposta educacional democrática partilhada hoje por centenas de escolas espalhadas pelo mundo, assim como no Brasil, já se somam mais de vinte escolas que aderiram à metodologia democrática da Escola da Ponte.

Escolas com uma proposta nestes termos passam a se mobilizar em torno de questões que transcendem o compromisso com o aprender.

Summerhill se mantém fiel às idéias de seu fundador, que há 87 anos pregava contra a pedagogia tradicional. Na escola britânica, nenhum adulto impõe sua autoridade à criança. Hoje, a escola tem 73 alunos matriculados e, sem falsa modéstia, se compara a um farol a iluminar a pedagogia centrada no estudante.

Para Hartt (2009), o que importa saber é uma questão central: ao mudar o eixo - do ensinar para o aprender, da centralidade no professor à centralidade no aluno - teria a escola desvendado as melhores práticas pedagógicas? Estaria o acesso ao conhecimento realmente mais democrático?

Transmitir o legado cultural acumulado pela humanidade pode tornar-se um ato prazeroso quando se permite infiltrar novas idéias no cotidiano escolar, efetivamente viver a democracia e tomarem-se ambas como ponto de partida do processo educativo.

Trazer as experiências destas duas escolas para que contribuam na busca da construção da Escola democrática, pode ser considerado como reais possibilidades de sucesso da democracia. Refletindo a luz das teorias democráticas e das experiências destas escolas, pode-se afirmar que a as Escolas podem realmente conquistar sua gestão democrática, desenvolver a prática cidadã responsável, instaurar a autonomia nas ações diárias de estudo dos professores e alunos.

Em ambas as Escolas, fica clara a existência de um currículo a ser obedecido, porém a grande diferença está na flexibilidade do tempo que cada estudante se dedica ao mesmo. A importância de respeitar o momento de interesse que flui independente da vontade da instituição e, em consequência, do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia buscou estudar e analisar de forma mais detida, as questões básicas que envolvem a gestão democrática no âmbito educacional. De forma geral, pode-se concluir que a democracia participativa é um modelo que proporciona a construção de uma escola realmente capaz de atender aos anseios de seus usuários, e de forma mais ampla à própria sociedade.

A literatura especializada converge na idéia de que a participação nos processos democráticos pode ser intensificada a partir do envolvimento de todos os segmentos ligados à Escola bem como, a necessidade de viver a educação como uma atividade eminentemente coletiva, num contexto tomado de informação, multicultural, globalizado e carente de formas de educação permanente.

É tarefa para toda a sociedade envolver-se de alguma forma no espaço educacional, respeitando os espaço de ação de cada profissional porém, participar de forma construtiva com opiniões e ações que possam contribuir para o sucesso do educando. Possibilitar um ambiente no qual o professor, como diz Paulo Freire, possa ser a pessoa que:

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (1987,p.27).

Pode-se observar que nas instituições de ensino há uma grande necessidade de aprofundar práticas democráticas em todas as instâncias que concernem à gestão escolar. Pode ser constatado ainda, que o entendimento mais recorrente quanto à Escola Democrática, assim como se pode perceber também na sociedade, resume-se a participações eletivas (nas escolas, eleição

de dirigente) ou por vezes avaliativas (entrega de pareceres e notas trimestrais de alunos). Na maioria das instituições de ensino, esporadicamente, toda a comunidade escolar se reúne para planejamento.

Ainda quanto ao planejamento, as escolas que elaboraram propostas pedagógicas devem considerar a necessidade de superar algumas carências, que conforme Lück (2008) referem-se à falta:

a) de orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação do trabalho em educação; c) de uma perspectiva de uma superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para a superação de seus problemas⁶.

Assim, através de posturas realmente democrático-participativas, é possível perceber a Escola como ela é aos olhos de cada segmento, sentir possíveis lacunas, construí-la de forma eficaz e com qualidade para que possa, senão atender o sonho de todos, ao menos, contemplar um pouco do sonho de cada um.

Dentre alguns desafios à construção da Escola Democrática que podem ser elencados a fim de superar efetivas dificuldades cotidianas, Lück diz que:

Essa superação ocorre nas circunstâncias em que se observa por parte dos gestores o abandono de práticas que (...) tem sua atuação orientada por: a) adotarem perspectivas burocráticas, isoladas e eventuais: b) focalizarem projetos isolados na busca de soluções tópicas e localizadas, e sem participação na fase de planejamento, dos envolvidos na ação para implementá-los; c) enfatizarem a realização de atividades, sem orientação clara e empenho determinado pela realização de objetivos e promoção de resultados significativos.(LÜCK,2006,P.25)

A prática da auto-avaliação nas escolas é uma das condições para a melhoria de seu desempenho.

Contudo, permanecem desafios importantes a serem superados até que seja alcançado um expressivo número de escolas verdadeiramente democráticas, se é que seja, da vontade de seus usuários a citar:

⁶ Registra-se ser comum a lógica de que o que dificulta o processo ensino-aprendizagem é problema e não desafio, resultando desse entendimento, a expectativa de solução dos problemas educacionais e escolares.

Conquistar a comunidade escolar para que se comprometa com a participação sistemática e constante quanto ao Planejamento e (re)planejamento da instituição.

Viver a teoria e a prática através das ações democráticas na gestão administrativa, curricular e pedagógica.

Criar espaços de convivências capazes de acolher a comunidade para interação além das salas de aula.

Compreender a vida e o movimento da sociedade em constante transformação como fator que interfere e é interferido pela Escola.

Para finalizar, pode-se afirmar que a Escola democrática pode até prescindir de discursos se estiver nas ações e no sonho de seus usuários, que nela querem ver refletidas suas individualidades dentro do coletivo, num contexto de aprendizagem estimulante e capaz de fazê-los sentir-se parte deste espaço, constituído com a sua participação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ÁVILA, Ivany Souza. **Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BOLIVAR, Antonio. **A educação para a cidadania na agenda das reformas.** *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, ano IX, n. 36, p. 12-15, nov. 2005/jan. 2006.

CURY, Augusto. **Filhos brilhantes, Alunos fascinantes**. São Paulo. Editora Academia de Inteligência, 2006.

DELVAL, Juan. **Rumo a uma educação democrática**. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, ano VII, n. 25, p. 48-51, fev./abril 2003.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas, Papirus, 1994.

ENCICLOPÉDIA BARSA. Volume 5, edição de 1997.

GARBIN, Tereza; ALMEIDA, Janaína. **Gestão democrática na escola pública: limites e possibilidades**. 2008. 15p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1987.

HARTT, Valéria. O que é democracia na escola? Revista Escola, São Paulo: Editora Segmento, v. 12, n. 146, p. 28-33, Jun. 2009.

LANDINI, Sonia Regina; ABREU, Claudia B. de Moura. Estado: **economia e política nas reformas de formação docente.** *In:* FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania. Rio de Janeiro, DP&A, p.203-217, 2003.

LEITE, Denise. Reformas universitárias: avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e prática. 5. Ed. Goiânia, 2004.

LÜCK, Heloísa. Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACHADO, Lourdes Maria Mortari. **Integração escola-comunidade, a participação da família no processo de construção do conhecimento**. (Monografia de Especialização). Curso de Especialização em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria, 2003. 66f.

MICHELOTTO, Regina Maria. A democratização na história da universidade in FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania. Rio de Janeiro, DP&A, p.219-237, 2003.

NÓVOA, Antônio. Artigo publicado na Revista Espanhola Cuadernos de Pedagogia (nº 286, dezembro de 1999). Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan/jun.1999.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. Ática, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências a serviço da Solidariedade** *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, ano VII, n. 25, p. 19-24, fev./abril 2003.

TORRES, A.; GARSKE, L. M. N. **Diretores de escola: o desacerto com a democracia**. Em Aberto. Brasília: INEP, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000

TORRES, ROSA MARÍA. **Educação Para Todos,** A tarefa por fazer. Artmed. Porto Alegre.2001

STÜRMER, Arthur Breno. **Escola democrática: estrutura, gestão e participação**. 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escola**: introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. **As instâncias colegiadas da escola**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de (orgs.) Escola: **espaço do projeto político-pedagógico**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 113-126. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 11-35. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

XAVIER, Maria Luisa M. **Escola e mundo contemporâneo – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades**. *In:* Yvany Souza Ávila (org.) Escola e sala de aula mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Fonte: http://www.webartigos.com/articles/22651/1/DIFERENTES-MODELOS-DE-ESCOLAS-NA-ATUALIDADE-ESCOLA-DA-PONTE-Portugal-E-SUMMERHILL-SCHOOL-Inglaterra/pagina1.html#ixzz1ATXjPTNw