

Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática

Management concepts and democratic school practices
Concepciones de gestión y vivencia de la práctica escolar democrática

GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN
ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES

Resumo: O objetivo é analisar as possibilidades e os limites de construção de vivências democráticas na gestão e prática escolares a partir de pesquisa-ação, que privilegiou o processo de formação de profissionais da educação baseado no diálogo e na problematização. Abordamos concepções sobre gestão escolar nos âmbitos teórico e das políticas educacionais, analisando o histórico e as vivências da pesquisa e indicamos as reais e possivelmente novas possibilidades de construção de práticas escolares democráticas.

Palavras-chave: Gestão e prática escolar democráticas; qualidade da educação escolar; diálogo e problematização.

Abstract: This study aims to analyze the possibilities and limitations to building democratic experiences within school management and practice, using action research prioritizing the training of education professionals based on dialog and inquiry. Conceptions of school management are discussed at both the academic and the practice levels, after which we point to what may be new possibilities in building democratic school practices.

Keywords: Management and democratic school experience; quality of formal education; dialogue and inquiry.

Resumen: El objetivo es analizar las posibilidades y los límites de construcción de vivencias democráticas en la gestión y práctica escolar a partir de la investigación-acción, que ha privilegiado el proceso de formación de profesionales de la educación basado en el diálogo y en la problematización. Se aborda concepciones sobre gestión escolar en los ámbitos teórico y de las políticas educacionales, analizando el histórico y las vivencias de la investigación y se indican las reales y, tal vez, nuevas posibilidades de construcción de prácticas democráticas.

Palabras clave: Gestión y práctica escolar democrática; calidad de la educación escolar; diálogo y problematización.

INTRODUÇÃO

Ao abordar a gestão e a prática escolar democrática, inserimo-nos no âmbito do movimento e das discussões acadêmicas cuja preocupação principal está circunscrita à temática da qualidade da educação escolar.

Corroboramos a ideia de que, para falar sobre qualidade, referimo-nos a algum indicador que, historicamente, variou, conforme as demandas sociais e os contextos políticos e econômicos, o que nos permitiu passar da busca pela ampliação de prédios escolares (ampliação do número de crianças na escola) para a busca da permanência na escola (diminuição do número de repetência e evasão) e, em tempos atuais, para a busca da qualidade de aprendizagem dos alunos que está sendo mensurada, principalmente, a partir de inúmeros testes e provas, publicizados em índices de desenvolvimento da educação básica (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). A tríade gestão, prática escolar e qualidade de ensino, neste texto, é abordada na perspectiva do terceiro indicador, entretanto, é importante mostrar em que medida e a partir de quais subsídios pensamos a qualidade da educação escolar.

Na década de 1990, Singer (1996) e Sanches (1997) explicitaram possíveis funções sociais para a escola, evidenciando, sobretudo, duas visões dicotômicas de qualidade de ensino. Para o primeiro, apesar de existirem possibilidades intermediárias, o contexto que se inicia na década de 1990 é marcado por duas visões opostas de educação: a civil democrática e a produtivista. A primeira pode ser chamada de civil democrática porque “[...] encara a educação em geral e a escola em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicas da democracia [...]”. O objetivo principal da educação seria “[...] proporcionar aos filhos das classes trabalhadoras a consciência, por tanto a motivação (além de instrumentos intelectuais), que lhe permita o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária [...]”. Já a segunda visão, segundo o autor, pode ser denominada de produtivista, pois “[...] concebe a educação, sobretudo a escolar, como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho [...]”. Assim, educar teria como objetivo aumentar a “produtividade, que seria o fator mais importante para elevar o produto social e dessa maneira eliminar a pobreza” (SINGER, 1996, p.06).

Sanches (1997) indica que a definição de qualidade modifica em função da construção histórica e política e, para ele, podemos detectar também a presença de duas posições extremas: uma, racionalista, que tem na instrumentalidade a via para a qualidade e, na objetividade, a garantia da avaliação da qualidade; e uma posição inspirada na teoria crítica, que põe em causa os pressupostos da primeira.

Esta última, denominada de holística, apresenta preocupações intelectuais, de desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia, mediante incentivo da participação dos alunos no processo de aprendizagem. Nela, educação está ligada à reflexão sobre o processo de ensino e, além disso, com o “bem-estar [do aluno] e com o seu desenvolvimento social como pessoas dotadas de cidadania.” (SANCHES, 1997, p.179).

Nos anos 2000, diversos autores engrossam as discussões sobre a qualidade do ensino e indicam como um dos principais desafios do atual momento histórico fazer com que o direito à educação “seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005) a partir, sobretudo, da perspectiva de escola como “espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Compartilhando de alguns consensos, com destaque para um conceito histórico, dinâmico e polissêmico, integrante de compromissos internacionais na agenda da política educacional, dependente de inúmeras variáveis para além da quantidade de insumos necessários para o desenvolvimento do processo pedagógico (mas que também não os dispensa), endossamos a preocupação com o estabelecimento de condições de

[...] qualidade a serem consideradas como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Neste sentido, Freitas (2005) contribui ao contemplar o conceito de “qualidade negociada”, que se baseia em alguns descritores fundamentais: negociação, participação, autorreflexão, transformação. Se analisados conjuntamente, estes aspectos nos conduzem a considerar a necessidade de diálogo e construção coletiva, com efetividade, dos objetivos e ações educacionais e também a importância da presença de indicadores como “sinalizações”, às quais devemos ter como percurso possível de objetivos a serem compartilhados. A partir da construção coletiva de fins, pautada no diálogo e na participação, com mediação da gestão, é possível uma qualidade (negociada), que contribua com a transformação da escola pública e, possivelmente, com uma parcela para a transformação/emancipação da sociedade.

A perspectiva da formação de sujeitos históricos em uma escola aprendente em termos de conhecimentos e vivências e o desafio de contribuir

com a construção de indicadores para balizar a qualidade de ensino na escola pública desafiamos-nos a construir projeto de pesquisa coletivo entre docentes, discentes da universidade e profissionais da educação básica, constituídos por gestores do sistema e de escolas municipais, a fim de fazer emergir, na “práxis administrativa escolar” as formas mais adequadas para atingir os objetivos educacionais da comunidade escolar. Consideramos que

[...] qualquer que seja a forma assumida em sua concretização, a Administração Escolar democrática terá como característica a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade. Para que isso aconteça, é preciso que a coordenação do esforço humano coletivo seja função de grupos e não de indivíduos aos quais são reservados poder e autoridade irrestrita sobre os demais (PARO, 1986, p. 161).

Apresentamos a pesquisa à secretaria municipal de educação de um município no interior do estado de São Paulo, no início de 2010, como um projeto de pesquisa-ação, baseado nos pressupostos do conceito de dialogicidade problematizadora, desenvolvido por Freire (2010), já apropriado e sistematizado por outros autores (LIMA, 1998). O trabalho partiu do princípio de que trabalhar com os profissionais da educação das escolas de educação básica é, sobretudo, uma troca. Ensino com quem aprendo e vice-versa. Além da necessidade de interação, o aprender com o outro é um fator preponderante para quem forma profissionais para atuar na educação básica, que precisam conhecer esse nível de ensino de perto, até mesmo para não ouvir a tão propalada frase “a teoria é uma e a prática é outra”. Concebemos, portanto, a concomitância de duas ações complementares: o diálogo e a problematização. Na idealização do projeto e na concretização dos encontros, vivenciamos que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2010, p.69) e se ela é “[...] esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é necessariamente, em consequência, um que fazer problematizador” (FREIRE, 2010, p.81).

A busca permanente, o diálogo e a problematização são dependentes de vivência e aprendizado, o que se torna difícil, se levarmos em conta a formação baseada em conteúdos e pouco dialógica dos anos iniciais de nossa formação aos diferentes cursos superiores dos quais participamos, assim como a dificuldade de momentos propícios à reflexão, à troca e à problematização, diante da rotina sobrecarregada de resoluções e respostas imediatas impostas pelo contexto de trabalho.

Iniciamos com tais subsídios teóricos, encontros quinzenais com o

grupo de gestores escolares com o tema que aquele grupo considerou (e ainda considera) um dos maiores problemas da educação escolar do sistema de ensino municipal: a escassez e, muitas vezes, ausência de participação dos pais na escola. Construímos material de apoio, com textos acadêmicos, o que funcionou como tema gerador para os encontros, que caminharam para uma intervenção mais prática na realidade do município: a revisão da legislação sobre o assunto e sua posterior construção no dia-a-dia escolar.

O objetivo principal deste texto é analisar as possibilidades e os limites de construção de vivências democráticas na prática escolar cotidiana, a partir do processo de formação continuada dos profissionais da educação respaldado pelo referencial teórico-metodológico da dialogicidade problematizadora (FREIRE, 2010). Como procedimentos metodológicos, utilizamos o relato, transcrição e análise de todos os encontros realizados com os profissionais da educação do município (em conjunto com a equipe da universidade – docentes e discentes do curso de pedagogia) no transcorrer dos anos de 2010 e 2011; a realização, transcrição e análise de entrevistas semiestruturadas, com cinco gestores das escolas integrantes do projeto que nos acompanharam desde o início de 2010 e, no momento, abriram suas escolas para o desenvolvimento de uma próxima etapa da pesquisa, relacionada à formação da comunidade escolar e dos profissionais da escola. Neste texto, elas serão designadas por D1; D2; D3; D4 e D5, sendo as D3 e D4 responsáveis por escolas de educação infantil e as demais por escolas de ensino fundamental, ciclo I.

Inicialmente, apresentamos os principais elementos teóricos – as concepções vigentes – que nos ampararam para o início do contato com a secretaria municipal de educação e que, concomitantemente, proporcionaram-nos questionamentos que nos moveram à concretização das etapas da pesquisa. Na sequência, relatamos analiticamente o histórico, as concepções e as vivências da pesquisa, permeados, também, pelas entrevistas concedidas pelas gestoras das escolas. Finalizando o texto, indicamos as possibilidades de as vivências democráticas, apesar de todas as marcas históricas da escola, contribuírem como indicador de qualidade da educação escolar mediante a concretização da função da escola para a emancipação social e formação de sujeitos democráticos.

GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES VIGENTES

As inúmeras críticas dos pesquisadores, nos finais dos anos 1990 e nos anos 2000, passam a incidir sobre as diretrizes gerais da política educacional que valorizam o que os autores abordados na introdução denominaram, respectivamente, de perspectiva produtivista e visão racionalista da educação

escolar. Para endossar essas visões de educação escolar, eles mostram a inserção de instrumentos de quase mercado na política educacional e de práticas de gestão empresarial, que desconsideram os contextos específicos e as realidades concretas das escolas públicas (BARROSO, 2005; OLIVEIRA, 2005; OLIVEIRA, 2009).

Franco; Alves; Bonamino (2007, p. 1008) destacam que, ao contrário das descontinuidades políticas entre os anos 1970 e 1980, dos anos de 1990 aos dias atuais, estamos vivenciando a continuidade das diretrizes das políticas educacionais⁸, marcadas pela racionalidade, nas formulações e implementações, tanto na que diz respeito aos meios (financiamento, acesso e prioridades) quanto à substantiva, especificamente relacionada aos resultados de aprendizagem. Apesar disso, a “magnitude do desafio da qualidade está além do potencial das políticas que circulam entre nós”, o que se deve, sobretudo, à necessidade de considerar que a prática escolar cotidiana está para além dos aspectos racionais instrumentais e substantivos, previstos e cobrados pelas atuais diretrizes.

Não desconsiderando sua densidade histórica, que traz as marcas das contradições sociais, da função social historicamente posta e também das diretrizes da política educacional, concebemos a escola como espaço institucional de produção do saber historicamente produzido pela humanidade, também de atualização histórico-cultural (PARO, 2000), o que a indica uma função pedagógica específica e potencial no enriquecimento da sociedade, do ponto de vista humano, político e social. Apesar de todas as forças contraditórias que possam marcar seu espaço, a escola se constitui como o local institucional de construção humanizadora do ser social e pode servir tanto a uma “forma de resistência a uma suposta condenação quanto à procura por outros horizontes, mais equânimes, mais emancipatórios.” (CURY, 2008, p. 220).

Completamente diferente da visão empresarial e tecnicista, concebemos a gestão como mediação para o alcance dos objetivos desta função social da escola que valoriza a construção coletiva de fins, o que, de certa forma, consubstancia-se na política e na filosofia da ação que ela deve servir.

Desde as primeiras discussões e publicações, a administração escolar⁹ foi considerada como mediação, entre os anos 1960 e 1970, para servir a uma filosofia e uma política, delineadas fora e acima dela (RIBEIRO, 1968; ALONSO, 1976) e, com o processo de redemocratização da sociedade, como mediação para a construção, “na escola, de um novo trabalhador coletivo que,

8 Neste texto, consideramos políticas “como conjunto relativamente articulado de medidas, relacionadas com seu contexto social e político.” (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

9 Neste texto utilizamos como sinônimos os termos gestão e administração, entretanto, quando falamos do ponto de vista clássico, em que são abordadas as primeiras concepções sobre a área, preferimos o segundo, justamente porque traz, implicitamente, a ideia de se fundar e concretizar uma área do conhecimento.

sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma vontade coletiva, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola” (PARO, 1986, p.160).

Falar sobre a gestão escolar, do contexto de redemocratização do país aos dias atuais, sob o respaldo da especificidade do processo pedagógico, requer que compartilhemos da ideia da impossibilidade de generalização, no âmbito escolar, do modo de produção capitalista. Compreendemos que a especificidade do processo pedagógico se constitui a partir de três elementos fundamentais que o distinguem de outros processos de produção, por exemplo, o fabril: o papel do educando no processo de produção pedagógico; a natureza do saber envolvido no processo e, finalmente, o conceito de “produto” da educação escolar (PARO, 1986). No processo pedagógico, o aluno é sujeito, objeto e coprodutor, ou seja, sem sua participação efetiva, o processo não se consubstancia, o que difere sobremaneira da “matéria-prima” da empresa. O saber envolvido no processo pedagógico, o conhecimento historicamente acumulado, é inerente ao processo, portanto, não pode ser desvinculado dos trabalhadores, alunos e professores, já na empresa, ele se restringe às poucas pessoas que, hierarquicamente, os detêm para benefícios da classe dominante. O último elemento, o produto da educação escolar, ou seja, “o aluno educado”, dificilmente pode ser mensurado como na empresa, mediante o lucro das vendas. Ao contrário, o que o aluno leva para a sua vida e como esses conhecimentos incidem sobre sua realidade não se pode mensurar.

Neste ínterim, fica evidenciado o caráter imaterial da ação pedagógica, no entanto, pensar a consecução do processo pedagógico para os fins almejados anteriormente é pensar exatamente sobre a materialidade da educação, ou seja, sobre as condições materiais a partir das quais se desenvolve a ação educativa e, neste sentido, a gestão escolar, no sentido clássico, apresenta-se como a mediação necessária. Por esta razão, só faz sentido contemplar a atividade administrativa (ou de gestão) se os fins a que ela servir são conhecidos e apropriados pela comunidade educativa, porque, se a administração é “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1986, p. 18), pode-se afirmar que “os objetivos é que condicionam a administração.” (PARO, 2007, p. 554). Acrescentaram-se aos avanços teóricos na área da administração escolar conquistas reais de democracia no interior das organizações escolares, com destaque para a eleição de diretores pela comunidade e a construção de conselhos escolares.

Com tal subsídio teórico, passamos a construir alguns questionamentos que fizeram dialogar os avanços teóricos e empíricos da área da Administração

escolar com as práticas das escolas públicas e, desta forma, incitaram-nos a estabelecer novas possibilidades de uma práxis educacional baseada, sobretudo, no pensar coletivo da “lógica científica” e da “lógica da prática cotidiana”.

Quando dizemos “lógica científica”, consideramos, com Canário (1996), que a cientificidade, ou seja, as pesquisas acadêmicas precisam reconhecer algumas ideias para que possam se inserir em um novo paradigma, baseado, sobretudo, no reconhecimento de novas relações entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Para ele, a primeira é a “ruptura com a ideia da existência de um *one best way*” que sinaliza para a necessidade de explicar o objeto e não dizer o que ele deve ser ou fazer. A segunda diz respeito ao reconhecimento de que “os saberes científicos estão condenados a ser reciclados sob a forma de senso comum”, ou seja, o saber científico constitui-se a partir da ruptura do senso comum, mas deve reencontrar-se com ele, sob uma nova forma. E, finalmente, que a pertinência da lógica científica é fundada em novas relações entre a prática e a teoria ao considerar que “o único efeito prático de um saber teórico é dar a conhecer e não a permitir fazer” (CANÁRIO, 1996, p. 146).

Por sua vez, ao falar na “lógica cotidiana”, estamos pensando não no conceito de cotidiano como sinônimo de dia-a-dia ou de prática social dos indivíduos, mas como “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares” (HELLER, 1977, p. 19) e que traz, para a educação escolar, a atividade de ser “mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, isto é, entre a esfera das objetivações genéricas em-si e a esfera das objetivações genéricas para-si” (DUARTE, 2007, p. 41).

Ao mesmo tempo em que os subsídios teóricos nos “armaram” para a concepção e apresentação da pesquisa, ao entrar em contato com a vida da gestão de sistema e unidades, via prática escolar, fomos “desarmados” para compreender as reais possibilidades de vivência democrática a partir de nossa constituição enquanto sujeitos democráticos.

Ao falar de nossa construção como sujeitos democráticos, estamos pensando a democracia como “regime que reconhece os indivíduos e as coletividades como sujeitos, protegendo-os e estimulando sua vontade de dar sentido a sua própria experiência” (GHANEM, 2004, p. 19). À ideia de sujeito, agregamos elementos indispensáveis que, segundo o autor, são: resistência à dominação; estabelecimento de sua liberdade como condição de sua felicidade; reconhecimento dos outros como sujeitos e o apoio às regras (políticas e jurídicas) que possibilitam ao maior número de pessoas a oportunidade de viver como sujeitos. A democracia, portanto, passou a se constituir como o espaço institucional de organização de vivências e experiências no qual se desenvolveu “esse trabalho do sujeito sobre si mesmo, trabalho pelo qual as pessoas encontram

o papel de criadoras e produtoras, não somente de consumidoras” (GHANEM, 2004, p. 23).

Não desconsiderando as influências de fatores macros, mas nos apoiando no referencial que afirma a especificidade da gestão, o potencial do cotidiano escolar e a importância de vivências democráticas, passamos a desenhar e a vivenciar um “verdadeiro trabalho educativo” em que procuramos nos colocar, certamente, também como sujeitos aprendentes destas vivências. O projeto de pesquisa será analisado a partir de seu histórico, concepções e vivências, na sequência.

O PROJETO: HISTÓRICO, CONCEPÇÃO E VIVÊNCIAS

É preciso evidenciar que, ao propor esse espaço de formação em serviço para gestores escolares de uma rede municipal do interior do Estado de São Paulo, tínhamos a intenção de caminhar em sentido contrário aos programas de formação continuada, organizados por órgãos ou instituições, que têm sido responsáveis pela proposição de políticas de formação nas redes públicas paulistas e brasileiras. Essa intencionalidade se justificava porque buscávamos vivenciar com os gestores que participavam do projeto, o que afirma Freire (2010, p. 25), ao denunciar os perigos da “prática de domesticação” e de “transmissão” de conhecimentos de um sujeito que sabe para um que ignora. Entendemos, com ele, que

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante [...] Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido o seu ato (FREIRE, 2010. p. 27).

A proposta tinha a preocupação de constituir um grupo de estudo, trabalho e pesquisa que permitisse aos envolvidos, tanto os oriundos da universidade como os que atuam na educação básica, a possibilidade de um espaço de interação, diálogo, problematização e aprendizagens. Compreendendo que a pesquisa-ação não se sustenta apenas com a segunda, ou seja, a ação propriamente dita (THIOLLENT, 1986), após defini-la, apresentamos como objetivo geral da pesquisa sistematizar e analisar o processo de formação como possibilidade de vivenciar a prática escolar democrática a partir da constituição e formação de personalidades democráticas.

Gatti (2003), ao registrar os resultados de sua análise sobre as políticas de formação de profissionais da educação no nosso país, alerta sobre o modelo predominante dessa formação, que evidencia a perspectiva de propositores que valorizam a fragmentação do conhecimento, em nome de uma qualidade educacional cujos parâmetros não estão devidamente esclarecidos. Os programas de formação de gestores educacionais, utilizados de forma recorrente nas últimas décadas, têm como desenho metodológico privilegiado o desenvolvimento de competências profissionais para o atendimento das demandas imediatas no dia-a-dia das unidades escolares. Ao gestor participante cabe a sistematização dos conteúdos selecionados sempre *a priori*, organizados em materiais que preveem cada uma das etapas de atividades, indicando ainda as formas de verificação da aprendizagem do conteúdo proposto. Os procedimentos metodológicos desses programas de formação explicitam a finalidade central dos órgãos proponentes que é a de formar gestores que tenham competências para resolver os problemas do cotidiano escolar.

A materialização de um projeto de pesquisa que se constituiu de fato em um espaço de formação dialógica, priorizando a problematização da prática na perspectiva do referencial teórico já explicitado, foi possível a partir da realização de encontros quinzenais, nos anos de 2010 e 2011, entre a equipe de pesquisadores da universidade e as equipes de gestão do sistema municipal de ensino.

A universidade fica localizada em um município de porte médio do interior do Estado de São Paulo, com aproximadamente 230.000 habitantes, com mais de trinta escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental com alto desempenho nos índices da educação básica. Há dois anos, buscamos desenvolver pesquisa neste município, mas, na gestão escolar, vários argumentos são levantados na apresentação da proposta, entre eles, a aquisição de cursos de formação continuada do governo estadual, que, para a gestão do sistema, constitui-se em algo oneroso e, para a gestão das escolas, demanda tempo para a realização. Para nós, representando a universidade, seria uma ação importantíssima no âmbito da pesquisa acadêmica, por contarmos com o Programa de Pós-Graduação em Educação (e, no âmbito das atividades de ensino, mantemos, anualmente, mais de 120 alunos em estágios obrigatório do curso de pedagogia). Para eles, representando o sistema municipal de ensino, constitui-se em ação valiosa, sobretudo para os profissionais em formação, nos estágios, que serão os futuros profissionais no seu próprio sistema.

Dados os impedimentos, buscamos contato com municípios vizinhos e fomos acolhidos por um deles, localizado a aproximadamente 80 quilômetros, que apresenta sistema municipal de educação constituído e abertura para vivências outras, que não as diretrizes emanadas do governo estadual e do federal.

Concomitantemente ao desenvolvimento de nossa pesquisa, o município se mobilizava para a construção do plano de carreira dos profissionais da educação, contando, além de representantes por segmentos, também com a participação de docentes da universidade pública localizada em seu município.

Por ter como parâmetro a metodologia da pesquisa-ação e na perspectiva do que alerta Freire (2010, p. 66) de que “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto [...] e que o objeto, por si mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação”, o diálogo inicial entre os participantes do projeto foi na busca do que se constituiria o objeto de estudo e reflexão sobre as práticas, nesse contexto de formação, para a construção e qualificação de sujeitos democráticos, que se orientam e são também orientados por princípios de gestão democrática. Não havia um conteúdo definido *a priori* e nem mesmo um saber anterior que tivesse que ser comunicado pelos pesquisadores/formadores aos sujeitos/aprendizes da pesquisa, mas, na direção contrária, o que definiu o grupo foi a consciência de que éramos todos igualmente aprendizes nesse movimento de formação de personalidades democráticas, que orientam suas ações para que o espírito democrático esteja presente nas organizações em que atuam (GHANEM, 2004).

O movimento de planejar de forma conjunta e dialógica o contexto de formação resultou na priorização dos estudos de textos de referência teórica e da legislação, que orientam a formação e atuação de conselhos escolares. A escolha partiu das necessidades apontadas pela equipe técnica da SME e pelas equipes de gestão das escolas municipais. Como aponta Pimenta (2005, p. 523), a pesquisa-ação

[...] tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, a situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformações das ações dos sujeitos e das práticas institucionais.

Para indicar os avanços do que denominamos de ressignificações de conceitos e vivências de práticas democráticas pelos sujeitos desse processo formativo, e também para explicitar como o pensar coletivo da “lógica científica” e da “lógica da prática cotidiana” esteve presente no processo vivenciado, escolhemos socializar partes do objeto que se constituiu na materialização do processo, ou seja, a Minuta de Lei Municipal que dispõe sobre o Conselho de

Escola, elaborada de forma conjunta pelos gestores municipais de educação (diretores de escola, cice-diretores e supervisores de ensino) e docentes e alunos da universidade. Lembramos que a proposta de normatização do Conselho de Escola só foi concretizada, após o estudo de textos de referência na área e de ampla reflexão sobre as vivências das escolas públicas, representadas, no momento de formação, pelas suas respectivas equipes de gestão.

No processo de construção desse espaço de formação, foram privilegiados procedimentos que garantiram aos sujeitos envolvidos a possibilidade de consubstanciar, em um texto normativo, os princípios e as orientações teóricas de educadores que pesquisam sobre o papel do conselho escolar para a democratização, o fortalecimento da autonomia e a conseqüente elevação da qualidade de ensino oferecido à população escolar (ANTUNES, 2008; PARO, 1999; LUCE e MEDEIROS, 2006).

Com a clareza de que essa legislação não será um instrumento que por si só pode mudar os rumos da ação educativa no município, mas conscientes de que resulta de proposições dos agentes educacionais com a responsabilidade de implementá-la, e que pode ser um dos elementos importantes na revisão da política educacional que define esse momento histórico das comunidades envolvidas, nós, pesquisadores, participantes da construção desse texto normativo, estamos ressignificando a nossa função nos espaços de formação, aprendendo que, quando somos chamados a contribuir para a construção de uma escola pública mais condizente com uma sociedade que se pretende democrática, precisamos orientar a nossa prática na contramão da maioria dos programas de formação continuada, atualmente oferecidos aos gestores escolares, que se organizam com conteúdos pré-determinados e carga horária definida *a priori* e não privilegiam o diálogo com os sujeitos da ação. Nessa direção, cada etapa de formação vivenciada por nós teve como principal orientador de organização dos procedimentos e de seleção dos conteúdos as demandas e expectativas levantadas pelo próprio grupo.

Esses nossos pressupostos e princípios norteadores das ações parecem estar fortemente presentes na percepção das profissionais entrevistadas, quando a diretora 2 afirma que “é uma coisa nova para nós [...] é diferente, é uma coisa que está enriquecendo muito a minha prática e a da minha escola também, estamos conhecendo outra visão, porque, até então, a gente achava que só vinha... Nós estamos construindo e fazendo parte disto” (D2, 2011); e a diretora 5 relata que “nós tivemos oportunidade de participar da elaboração e, inclusive, da própria formação, porque tudo o que aconteceu no ano de 2010 foi construído com o que a gente trazia da nossa realidade, das nossas escolas. Então, isso gerou responsabilidade no processo” (D5, 2011). Ainda mais interessante é a incorporação destes princípios quando elas têm presente o projeto enquanto

processo, ao destacarem que “a gente está ainda em processo de construção, e a crença de que nós somos fatores chaves participantes faz com que seja maior garantida a efetividade na formação” (D5, 2011).

Ao analisar o texto legal proposto pelos gestores municipais, elaborado após um ano de encontros destinados a estudos e debates sobre o tema “Conselho de Escola”, ficou evidenciada a incorporação dos conceitos sobre a gestão democrática constantes nos textos teóricos que referenciaram os estudos. No início do projeto e das sessões de estudo, ficava explícita a resistência de muitos gestores à participação efetiva de pais, alunos e comunidade nas decisões de natureza pedagógica, financeira e administrativa da unidade escolar. A alegação maior era a de que “os pais são desinteressados e não comparecem à escola quando solicitados”. No decorrer do processo, para muitos gestores participantes, a presença desses segmentos passa a ser, não apenas desejável, mas fundamental para qualificar a gestão escolar.

A minuta de lei proposta pelos gestores municipais registra a nova postura, quando garante a função “deliberativa do conselho de escola” e ressalta que esse colegiado terá a “função de orientar, decidir e atuar, articuladamente com o núcleo de direção, no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola.” Outro avanço explicitado no texto legal diz respeito à paridade na composição do conselho de escola, com a garantia de “50% de representantes da comunidade” e a possibilidade de que esse colegiado seja “presidido por um de seus membros, eleito pelos pares”, na direção inversa da defendida pelos gestores no início das discussões, quando indicavam como única possibilidade a normatização, para que a função fosse compulsoriamente exercida pelo diretor da escola. Neste momento, ao trabalhar com o diálogo e a problematização com as comunidades das cinco escolas, vivenciamos o desequilíbrio inerente às conquistas do grupo de gestores e consubstanciadas na minuta de lei, explícito nas falas dos diferentes integrantes ao entrarem em contato com o documento. Entre os desequilíbrios, apontamos, por exemplo, o receio dos professores com a efetivação da participação dos pais na tomada de decisão.

Se a escola é o local privilegiado para a construção e realização de pesquisas em política e administração da educação que pretendam atribuir significado às análises científicas e contribuir com o avanço da educação escolar, e se a universidade tem a desempenhar um papel de interlocutora e apoiadora nos processos formativos, fica claro que, apesar de representar a materialização do processo vivenciado, o produto final desejável do projeto de pesquisa que estamos desenvolvendo, não pode ser apenas a eleição dos conselhos de escola, ainda que numa perspectiva democrática. O resultado esperado, e já perceptível, na etapa atual de implementação do projeto de pesquisa é a possibilidade de construção de

espaços de qualificação da educação escolar pela constituição de personalidades democráticas, considerando a democracia como espaço institucional no qual se formam sujeitos, portanto, no qual se formam aqueles que sustentam a democracia (GHANEM, 2004).

Diante disso, se todos os segmentos da escola devem ser incitados à pesquisa e ao debate, a finalização do texto legal representa apenas uma etapa no projeto. Continuamos a pesquisa-ação, tendo como foco, agora, o envolvimento dos diferentes segmentos do universo escolar, em ações que propiciam o diálogo e a aprendizagem sobre a gestão participativa e os princípios e diretrizes que sustentam a função dos conselhos de escola. Para a viabilização da nova etapa da pesquisa, cinco diretoras de escola que participaram de forma efetiva dos momentos de estudo e elaboração da minuta de lei, ofereceram-se como interlocutoras para a nova etapa de formação.

Para elas, o oferecimento de suas escolas para as vivências da segunda etapa significou compartilhar o desafio de vivenciar a reflexão coletiva, o pensar e decidir junto os objetivos da escola. Sendo assim, a diretora 1 afirma que “assim como você me convenceu de algumas questões que eu discordava, desde o início de nossos encontros, quero que vocês vão até lá na minha escola e convençam meus professores e minha comunidade que isto pode dar certo” (D1, 2011).

Fruto de um exercício reflexivo e de um diálogo profícuo entre as gestoras e as pesquisadoras, estão sendo vivenciadas novas etapas, em que as equipes escolares e as comunidades nas quais as escolas se inserem estão sendo convidadas a discutir sobre gestão, participação e construção dos conselhos escolares. Realizamos, com os profissionais da escola (funcionários e professores) e com a comunidade (pais e alunos), momentos de estudos sobre a gestão democrática e o papel do conselho de escola nesta perspectiva porque

Ensinar democracia é possível. Para isso, contudo, é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática [...] o ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada (FREIRE, 1994, p. 193-194).

O processo também indicou inúmeros obstáculos para a efetivação de espaços de vivências democráticas. Entre eles, apontamos, enquanto pesquisadoras e proponentes das vivências: a cultura organizacional das escolas de educação infantil historicamente consolidada e relacionada, preponderantemente, ao “cuidado” com a criança em detrimento do processo de formação; a dificuldade de as diretoras descentralizarem suas concepções e falas diante do grupo de profissionais e comunidade; o receio, por parte dos professores, de os pais começarem a “mandar” na escola e em suas práticas, ou seja, a dificuldade de os

integrantes da escola, de forma geral, vislumbrarem a organização do trabalho de forma democrática e participativa¹⁰.

As entrevistadas, por sua vez, destacam, sobretudo, aspectos relacionados ao envolvimento da comunidade e da equipe de profissionais; sendo assim, as diretoras 1, 2 e 3 evidenciam os possíveis desafios de trazer a comunidade para a discussão porque, para elas, suas respectivas equipes são mais dinâmicas e já têm o tempo de reflexão estabelecido pelas reuniões coletivas semanais. Por sua vez, as diretoras 4 e 5 indicam a dificuldade de “conseguir fazer com que esse coletivo esteja junto, conseguir unir, conseguir é... consiga fazer as reuniões, trazer todos, que todos estejam ali, que todos estejam presentes” (D4, 2011), pois “cada um chega com a sua... visão. Então, sempre é necessário uma sensibilização para se atingir esses diferentes grupos. Então eu acho que o enfoque nas reuniões e o tempo também são fatores que podem ser bem planejados para essas próximas reuniões” (D5, 2011).

Outro desafio que permeia nossa proposta desde o início e que foi evidenciado claramente por uma das diretoras entrevistadas anteriormente é o convencimento de que podemos repensar e ressignificar conceitos e práticas no interior da organização escolar pelos seus diferentes integrantes.

LIMITES E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ESCOLARES DEMOCRÁTICAS COMO INDICADOR DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Iniciamos a escrita desse texto com a convicção de que o registro das experiências vividas possibilitariam nova oportunidade de reflexão e de análise sobre o percurso, a estratégia metodológica e as opções que foram tomadas e/ou abandonadas durante a realização do trabalho investigativo. Além disso, fomos motivadas também pela intenção de compartilhar uma experiência de aprendizagem e de ensino entre pesquisadores e gestores educacionais, o que tem permitido que sujeitos cognoscentes, portadores de saberes diferenciados, interajam no sentido de qualificar suas identidades democráticas. O conhecimento construído nesse espaço não bastava por si mesmo, uma vez que se priorizou a busca constante do reconhecimento do outro, exigindo a disponibilidade, para colocar-se no seu lugar e enriquecer a perspectiva pessoal com a percepção das relações estabelecidas a partir do ponto de vista do outro (GHANEM, 2004, p. 117).

10 Citamos estes problemas a partir dos encontros com as equipes de gestão e com as comunidades das cinco escolas, porém, não conseguiremos abordá-los analiticamente, considerando, sobretudo, os objetivos propostos neste texto e os limites de suas páginas.

A pesquisa mostrou o quanto ainda é necessário caminhar na organização de práticas de formação de gestores escolares para a democracia. A teoria que embasa esse projeto de pesquisa serviu como referencial para os encaminhamentos e as opções no percurso, mas não garantiu às pesquisadoras a clareza de que seguiam um caminho viável e consequente. A opção metodológica era a de utilizar os subsídios teóricos como referência, nunca como filtro, que nos impedisse um contato real e “desarmado” com o cotidiano das instituições de ensino, via prática escolar, a fim de que pudéssemos compreender, de fato, as reais possibilidades de vivência democrática naqueles espaços.

Os limites para as vivências democráticas a partir da pesquisa desenvolvida são inúmeros, por isso, outro questionamento que vivenciamos agora, no projeto, é se a nossa constituição como sujeitos democráticos é compatível com as demandas do desenho metodológico, que privilegiamos ao assumir o trabalho. A convicção de que não estávamos ali para transmitir conhecimentos acadêmicos, mas, sim, para aprender com os demais sujeitos, todos na condição de aprendizes, em busca da constituição de identidades democráticas que possibilitassem a prática da gestão democrática, em escolas que vivenciassem a democracia em sua cotidianidade, não nos faziam mais aptas a direcionar nossas práticas de formação sempre com base nesses princípios. Muitas vezes, sentimos a necessidade de refletir sobre os procedimentos a fim de alinhar nossos discursos com as nossas práticas de formação. Para exemplificar essas contradições, podemos destacar as pautas de formação planejadas e as pautas de fato executadas. O planejado, pelas pesquisadoras, privilegiava um equilíbrio entre o referencial teórico e a tematização das práticas, no entanto, em muitos encontros, os gestores municipais queriam analisar prioritariamente os aspectos que diziam respeito à suas práticas cotidianas. Mesmo assim, no desejo de fortalecer as bases teóricas de orientação sobre as práticas, usávamos a mesma lógica no planejamento dos próximos encontros. Já na segunda etapa do projeto, o cronograma e as pautas estão sendo organizados de forma conjunta com as gestoras que decidiram participar do novo momento.

Pelo que compartilhamos e, principalmente pelas experiências oportunizadas no diálogo com os educadores que fazem parte do projeto, é possível afirmar que o processo vivenciado por nós, até aqui, e o que ainda está sendo projetado indicam as reais e talvez novas possibilidades de construção de práticas escolares democráticas, que contribuam com a emancipação social de sujeitos também democráticos. A qualificação das ações e das posturas, tanto dos pesquisadores, como dos gestores escolares sujeitos desta pesquisa se evidencia na opção feita por “aprender democracia pela prática da participação” (FREIRE, 1994, p. 117), que tem resultado no estabelecimento de uma práxis educacional baseada, sobretudo, no pensar coletivo, com base na “lógica científica” e na

“lógica da prática cotidiana”.

Para finalizar, consideramos que “ensinar exige saber escutar” (FREIRE, 1997, p. 127), pesquisar nos proporciona “a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1997, p. 85) e, fundamentalmente, “a consciência do inacabamento” (FREIRE, 1997, p. 55).

REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. SP, Difel, 1976
- ANTUNES, A. **Aceita um Conselho?** Como organizar o colegiado escolar. SP: Cortez Editora, 2008.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência de Educação. Campinas CEDES, vol.26. n.92, outubro de 2005.
- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In BARROSO, J. (Org). **O estudo da escola**. Porto: Porto, 1996.
- CURY, C. R. J. A Educação Escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 48, p. 205-222 . dez. 2008
- DEROUET, J. L. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto de estudo em redefinição. In: BARROSO, J. (org.) **O estudo da escola**. Lisboa: Porto Editora, 1996.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio./ago, 2009.
- DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 4. Ed. SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas CEDES, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**, Cortez Editora: São Paulo, 1997

_____. **Extensão ou Comunicação**. 14ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GATTI, B. **Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos**. Contrapontos. Itajaí: Univali, v.3, n.3, 2003.

GHANEM, E. **Educação Escolar e Democracia no Brasil**. SP: Autêntica, 2004.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, R. P. de.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./ Abr, n. 28, p. 5-22, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência de Educação. Campinas CEDES, vol. 26. n. 92, outubro de 2005.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-769, out. 2009.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. O Conselho de escola na democratização da gestão democrática. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. A. da. **Formação do educador e avaliação educacional**, v. 3. SP: Editora UNESP, 1999 (Seminários e Debates).

_____. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 23, n. 3, set./dez, p. 561-570.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.3, p. 521-539, set/dez.2005, p. 523.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à Administração Escolar (Alguns pontos de vista). In: **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, p.18-40, 1968.

SANCHES, M. F. C. Para um ensino de qualidade: perspectiva organizacional. **Inovação**. Revista do Instituto de Inovação Educacional, v.10, n° 2 e 3, 1997.

SILVA JR., J. dos R. e FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-14, jan-abr, 1996.

THIOLLENT M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; 1986

GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN é doutora em educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (campus de Marília) onde atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES é doutora em educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (campus de Marília) e é professora assistente desta mesma universidade.

*Recebido em setembro de 2011
Aprovado em março de 2012*