



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: ST1 Sociologia da Educação

GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONSENSO NO DISCURSO, INSUFICIENTE NA PRESENÇA

ZERO, Maria Aparecida

Doutora em educação

Universidade de Franca

cidinhazs@unifran.br

Resumo

Durante décadas, tanto no Brasil quanto em outros países, especialmente nos europeus, procurou-se vincular as teorias adotadas pelas administrações escolares com as teorias clássicas de administração e a teoria burocrática, em que a segmentação entre o planejamento e ação e a dicotomia entre o planejar e o executar tiveram muitas consequências. Apesar de o momento contemporâneo requerer competências para a adaptação às constantes rupturas e transformações e estimular a administração dinâmica, participativa e a tão propalada gestão democrática, não é tarefa complexa citar rotinas demonstrativas de que, ainda hoje, a maioria das escolas baseia grande parte de suas práticas nos modelos gerais das teorias administrativas, contemplando muito mais posturas burocráticas do que democráticas. Procurou-se então, neste trabalho, caracterizar a gestão democrática e elencar situações do cotidiano que ilustram a desvinculação da escola com essa forma de gestão.

Abstract

For decades, both Brazil and other countries, especially in Europe, sought to link the theories adopted by school administrations to the classical theories of management and the theory of bureaucracy, whereupon the segmentation between planning and action and the dichotomy between the planning and the execution had many consequences. Although the contemporary moment requires skills to adapt to constant disruptions and transformations and to stimulate a dynamic, participatory and democratic management, it is not difficult to cite demonstrative routines that, even today, most schools based much of their practices in general models of management theories, contemplating much more bureaucratic than democratic attitudes. This study intends to characterize the democratic management and to rank-world situations that illustrate the decoupling of the school with this form of management.

Palavras-chave: gestão; democrática; escola; discurso

Keywords: management; democratic; school; speech

PAP0517

Ainda falta muito para que as gestões escolares se efetivem como verdadeiramente democráticas, ainda que na atualidade o discurso sobre esse tipo de gestão seja recorrente. As gestões autocráticas, enraizadas historicamente nas organizações educacionais, ainda vigem nos nossos sistemas, especialmente naqueles que adotam a indicação política e a designação de gestores para proverem estes cargos. É comum que estes profissionais acabem se constituindo em instrumentos eficazes no atendimento a interesses específicos daqueles que detêm o poder de os designar.

No Brasil, historicamente a escola atendeu a classe dominante e pactuou-se com os seus interesses. Apenas com a Constituição de 1824 que determinara escola primária gratuita e no início do século XX, esta medida passou a ser contemplada, ainda que de forma incipiente e precária, tendo em vista a falta de recursos financeiros, de profissionais habilitados, de prédios escolares e infraestrutura específica.

Assim, o sistema educacional brasileiro vivenciou uma escola historicamente exclusiva em relação à grande maioria de sua população. Quando teve esse entrave resolvido abrindo as portas para a maioria das crianças e adolescentes do país, essa escola deparou-se com corpo de profissionais, em grande parte, frágil, no tratamento dessa demanda.

Muitos educadores brasileiros se mobilizam na tentativa histórica de melhorar a educação no país. Em 1932, foi elaborado o Manifesto dos Pioneiros, documento que defendia uma escola pública gratuita e laica para todos. No entanto, apenas em 1961, o Brasil aprovou a sua primeira Lei de Diretrizes e Bases, lei que poucos anos mais tarde, precisou de reformas, ocorrendo a de 1968, pela Lei nº. 5540 que desencadeou a reforma universitária e a de 1971, de nº. 5692 que reformulou o ensino primário e secundário, ampliando a escolaridade obrigatória para oito anos.

Apesar dos avanços, muitos aspectos continuaram precários e problemas como a formação dos professores, os altos índices de evasão e repetência e a falta de participação das famílias nas escolas, continuaram se constituindo em entraves consideráveis.

Dentre os aspectos que mereceriam melhor tratamento e atuação, incluem-se as questões administrativas das escolas. Para favorecer uma gestão proclamada como democrática, essa instituição deveria ter um conhecimento amplo de sua comunidade a fim de incluí-la em suas práticas administrativas. A gestão deve trabalhar no sentido de que as relações humanas na escola, sejam as melhores, pois assim poderá propiciar um ambiente de respeito e harmonia. As aprendizagens cognitivas, de conceitos e competências, não ocorrem sem o envolvimento de sentimentos e emoções e nisso se incluem relações que os alunos experimentam em seus meios familiares e sociais.

Há de se questionar, no entanto, se a escola promove ou objetiva promover uma gestão que, de fato, atenda aos interesses dos principais envolvidos, que são os seus discentes. Nesse sentido, pode-se perguntar: Será que há, de verdade, interesse em gestão democrática nos que estão como responsáveis pelas gestões escolares?

Há de se observar que na escola pública as cobranças e responsabilização de seu administrador ou gestor impõem uma centralidade que acaba caracterizando certa forma de dirigir. As prestações de conta, a concretização de metas e objetivos e a hierarquização são aspectos que caracterizam um direito de gerir, opção quase sempre afinada com a ideia de gestão para a política econômica e social neoliberal, que foca em controle de resultados e na prestação de contas do trabalho realizado. Assim, muitos aspectos podem ser analisados a fim de se constatar uma possível gestão democrática, dentre eles, a aula, as relações intra-escolares, o projeto político pedagógico e a autonomia da escola. Considerando esses e outros aspectos, na avaliação de muitos educadores, a gestão democrática, acontece de maneira muito parcial. Na maioria das vezes, a comunidade só comparece à escola parcialmente, quando convocada para as reuniões ou em festas de confraternização como as juninas, dia de mães ou pais. Muitos, da comunidade escolar, nunca ouviu falar em APM - Associação de Pais e Mestres ou em Conselhos de Escola. Os próprios responsáveis pelos discentes e professores das instituições escolares quando consultados sobre o papel do Grêmios Estudantil, opinam que essa instituição auxiliar é representada por um grupo de alunos que não se importa em perder

aulas, passeia pelos corredores da instituição e percorre classes com objetivos duvidosos e projetos utópicos, praticamente impossíveis de se concretizarem com sucesso.

Os pais ainda reclamam das dificuldades em serem atendidos nas escolas pelos gestores, quando precisam dialogar e decidir sobre alguma necessidade de seus filhos. Os diretores e coordenadores normalmente estão muito atarefados e com pouco tempo para se dedicarem a uma atenção individualizada. Percebe-se que não se programam na escola dias e horários específicos para esse atendimento e os responsáveis pelos alunos acabam desistindo de obter esclarecimentos, opinar sobre o funcionamento da instituição, promover sugestões ou esclarecer outros aspectos de interesse.

Participar é tomar parte em alguma coisa, é ter parte em alguma coisa, é fazer parte de algo, é ser parte de uma coisa”, porém considera que em sentido mais específico, “participar significa atualmente uma conquista que os seres humanos vem fazendo no correr dos séculos para poderem se responsabilizar pela procura de solução para todo e qualquer problema que exista. (Lima Neto, 1989, p.8).

Alguns educadores compactuam com o ideário de Lima Neto e julgam que em passos lentos, a gestão democrática vai conquistando espaço e evoluindo. Organizar o trabalho escolar de forma coletiva não é uma tarefa fácil para nenhuma equipe gestora, que precisa estar disposta a compartilhar o poder. Há também dificuldades para os demais segmentos, tendo em vista que precisam se disponibilizar em assumir responsabilidades na gestão da escola.

Quesitos como autonomia, liberdade, emancipação e participação efetiva na construção do projeto pedagógico são essenciais nessa busca. Na gestão democrática é fundamental que o gestor saiba trabalhar com conflitos e desencontros, tenha competência para buscar caminhos de negociação que atenda aos interesses da comunidade escolar visando sempre uma qualidade de ensino que contemple a maior parte da população e que também represente a menos privilegiada em relação aos recursos materiais.

Em se tratando de gestão democrática e autonomia da escola, e considerando o artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil, que estabeleceu o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, não se pode aceitar que tendo em vista estes argumentos, a escola se exima da responsabilidade de fixar diretrizes e metas, para uma política educacional que contemple o interesse de todos os alunos. Nesse sentido, compete aos professores gerir o currículo com a liberdade proclamada na lei, mas considerar todas as alternativas que representem contribuição efetiva para o processo de ensino aprendizagem de cada aluno, isto é, compete-lhe contribuição real no sucesso dos discentes que estão sob sua responsabilidade

Evidentemente, autonomia e gestão democrática não podem se traduzir em uma expressão vazia na construção e implementação de um projeto pedagógico. A palavra autonomia provém de um vocábulo grego que significa a capacidade de reger as suas próprias leis. Nesse sentido, exercitar autonomia significa não depender de terceiros para praticar atos normais da vida. Dessa forma, um projeto político pedagógico deve ser negociado e decidido coletivamente, ampliando sempre a discussão das necessidades, vulnerabilidades, problemas em diversos âmbitos e propostas de soluções coletivas e individuais. Com a autonomia da escola, ela pode se tornar o centro das decisões. Isso deve envolver a responsabilidade de se prestar contas do que se faz ou se deixa de fazer, quesito também essencial para uma gestão democrática.

É também relevante pensar que a gestão democrática pode trazer benefícios para o processo ensino aprendizagem. Nesse sentido pode-se considerar que a educação é uma prática social e que o homem a utiliza na construção de saberes, conhecimentos, técnicas, atitudes, valores e condutas e assim se constrói historicamente. Tendo embutidas concepções de autonomia, liberdade, comprometimento e compartilhamento, a escola poderá atingir objetivos de uma aprendizagem que se vincula à transformação social.

Dentre os autores que tratam da Gestão Democrática, Ferreira destaca aspectos significativos e que poderão em muito colaborar para definir esse caminho nas organizações escolares:

a gestão democrática da educação, enquanto construção coletiva da organização da educação, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana, faz-se na prática, quando se tomam decisões sobre o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização (Ferreira, 2001, p.310).

Dessa forma, a escola poderá se organizar de modo a contemplar muitos aspectos que poderão contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

Apesar dos avanços, muitos educadores discordam de que as práticas de gestão escolar estejam permeadas de princípios democráticos. Argumentam que, em geral, os professores e demais funcionários das escolas são relativamente desinformados quanto aos seus poderes e responsabilidades no âmbito da gestão escolar e que é comum a alegação de falta de tempo e preocupação em descontentar equipes gestoras em suas participações e decisões escolares. Os pais, em sua maioria, também não têm interesse em participar, o que faz com que o diretor convide uma pequena representatividade deles, geralmente aquela que consegue conduzir ou manipular com maior facilidade. Tal prática também ocorre em relação à elaboração dos conselhos escolares. Normalmente a opção da direção da escola é por alguns pais que não questionarão decisões ou não acarretarão problemas para a direção da escola. Os professores, muitas vezes, são praticamente nomeados, pois têm os seus nomes escolhidos e impostos pelos diretores de escolas, para participarem dos conselhos escolares.

Para que essa gestão democrática ocorra de fato é necessário que o diretor de escola tenha essa democracia interiorizada e consiga irradiar esse valor por toda a sua comunidade escolar, isso inclui período de conscientização da importância dessa prática e de um desapego de um poder ilusório, que alguns acreditam lhe serem devido, unicamente. A participação é uma ferramenta essencial na vida escolar, pois traz os benefícios que refletem no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Gestores, educadores e comunidade escolar podem se alinhar no mesmo objetivo, desenvolvendo um clima de harmonia e afinamento no trabalho formativo do aluno. Isso pode resultar na construção de uma identidade para a instituição escolar e responder pelo anseio de toda a comunidade. Sabe-se que existe uma complexidade nessas práticas de construção de autonomia, porém não é tarefa impossível. É necessário se embasar em uma nova cultura de liberdade, emancipação e participação na construção do projeto coletivo.

Participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Nesse sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolve seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro só se dará numa sociedade participativa (Bordenave, 1983, p.17).

É possível assim depreender que o homem social só existirá a partir de possibilidades participativas, razão que incumbe a sociedade de cuidar do aprimoramento dessas necessidades e do desenvolvimento desse potencial. E como nos disse Tragtenberg (1985,p.45): “Sem escola democrática não há regime democrático; portanto a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o homem, o futuro cidadão”.

Uma alternativa que poderia revolucionar as práticas de gestão e transformá-las em possibilidades reais de “gestão democrática”, seria a substituição do atual modelo monocrático por um outro que fosse plural. A administração da escola, então, seria ocupada por um colegiado, constituído por profissionais com vínculo com a instituição, previamente submetidos a concurso a fim de se testar competência técnica e, em seguida, à eleição. Este grupo se configuraria como a “Comissão Gestora” e não teria vitaliciedade no cargo. A gestão se estenderia por validade temporária, como, por exemplo, por três anos para cada comissão. A atuação poderia ser feita em sistema de revezamento entre as funções de gestor administrativo, gestor pedagógico e gestor social. Seriam ainda adotadas avaliações anuais sobre as atividades da comissão. Evidentemente, a adoção de tais medidas apresentaria como consequência acréscimo aos custos financeiros, mas os benefícios para com a educação justificariam sobremaneira essas medidas.

Enquanto os sistemas não aprimoram seus sistemas administrativos, não se pode ignorar o papel da escola como fundamental na formação da sociedade participativa. E, nesse sentido essa instituição tem sob sua governabilidade as possibilidades de adequado funcionamento de órgãos como o Grêmios Estudantil, o Conselho de Escola, o Conselho de Classe/Série e as Associações de Pais e Mestres. O funcionamento eficaz desses colegiados representam ainda um desafio para os gestores e, nesse sentido, o ponto de partida poderia ser a inclusão de profunda reflexão sobre esse campo de possibilidades.

Uma das abordagens comuns nos trabalhos que envolvem análises de administrações escolares, convergem para os estudos do enfoque da administração geral adotado pelos meios educacionais brasileiros. Durante décadas, procurou-se vincular as teorias adotadas pela escola com as teorias clássicas da administração, particularmente com a concepção de Taylor em que a segmentação entre o planejamento e ação, a fragmentação entre o pensar e o agir e a dicotomia entre o planejar e o executar tinham como consequência a divisão entre os grupos de trabalho. Muito do que justifica a ausência de posturas democráticas na escola, está atrelada a esse fato.

Assim, apesar de o momento contemporâneo requerer competências para a adaptação às constantes rupturas e transformações e estimular a administração dinâmica e participativa, não é tarefa complexa citar rotinas demonstrativas de que, ainda hoje, a maioria das escolas baseia grande parte de suas práticas nos modelos gerais das teorias administrativas, contemplando muito mais posturas burocráticas do que democráticas. Abaixo, propõem-se situações que ilustram essa análise e principalmente demonstram que a gestão democrática está muito mais no discurso contemporâneo do que na prática efetiva do cotidiano escolar

a) Quando a escola é conformista e absorve com naturalidade imposição legal tão polêmica como é a da gestão democrática prescrita na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não questionando os motivos que levaram a esta imposição, nem tampouco se posicionando em relação a tais dispositivos. Afinal, a participação, um dos aspectos mais relevantes da gestão democrática, deveria ser conquista e aprendizado e, não, estabelecimento legal.

b) Quando a instituição escolar pinça elementos nitidamente vinculados às teorias administrativas gerais, como, por exemplo, rigor no cumprimento de regras e normas comumente estabelecidas pelos adultos. Para Torres, a quantidade de leis, decretos, regulamentos e regras que caracterizam os sistemas escolares é assustadora:

administradores, diretores, supervisores e professores têm em cima de suas cabeças uma densa nuvem de normas, e cada uma contribui para criar uma nuvem adicional, que chove sobre os únicos que não estão habilitados a criar normas e muito menos a discuti-las: os alunos. (2001, p. 61).

Em todos os espaços da vida escolar, percebe-se, em maior ou menor grau, a incidência das regulamentações: na relação e comunicação entre os segmentos; no uso do tempo (calendários e horários) e dos espaços (classes, pátios, corredores, banheiros, sala do diretor, armários, paredes, filas, cadeiras e carteiras); no quê e como se ensina; no quê se aprende; nos materiais utilizados; em qual ritmo se ensina; no número de páginas do texto; no número de páginas para leituras; na quantidade de frequência e de faltas, de lições de casa, de provas, de reuniões de pais, de idas ao banheiro ou para se ingerir água, de páginas da redação; na apresentação do uniforme; no uso das sirenes e na distância entre uma fila e outra. Há ainda observação velada das atitudes, alguns ambientes até com câmeras digitais - muitas vezes como reflexo de condições de violência vivenciada pela sociedade contemporânea, mas outras apenas como instrumento de controle interno -, o estabelecimento de normas homogeneizadas para controle de conduta de professores e alunos, a padronização dos instrumentos de punição - inclusive minuciosa e rigidamente especificados em regimentos escolares, em uma tentativa de implantação de programas de qualidade total.

As normas são boas quando seu sentido é libertador, não aprisionador. São necessárias para criar hábitos e disciplina, para impedir o abuso e o maltrato, para incentivar a equidade e a justiça, para facilitar a comunicação e a convivência entre as pessoas (Torres, 2001, p.62).

O que se percebe, no entanto, é que muitas vezes elas são utilizadas para legitimar o poder hierárquico e facilitar a manutenção de um estado de coisas que, decididamente, não se quer mudar.

c) Quando a forma como se provê o cargo de diretor de escola não contempla aspectos democráticos. A maioria dos agentes educacionais consultados apontam o concurso como a forma mais justa. No entanto, recorre-se a Paro (2001, p.23) para lembrar que este sistema é democrático apenas do lado dos candidatos, pois o diretor escolhe a escola, mas a escola e a comunidade não podem escolher o diretor. Dessa forma, muitas vezes, o diretor não tem o perfil que a comunidade almeja, porém, com cargo vitalício, permanece enquanto desejar. Conforme já tratado, há maneiras mais democráticas de provimento de cargo de diretor de escola, como as eleições e os esquemas mistos.

d) Quando se percebe que a autonomia e a construção coletiva do projeto pedagógico também fazem parte da falácia rotineira. É raridade um professor apontar com convicção os pressupostos da proposta pedagógica da sua escola e dificilmente conseguir localizar elementos de seu cotidiano profissional que o identifiquem como agente ativo desta proposta. Denota comumente falta de clareza dos rumos na condução dos seus trabalhos para atingir os supostamente objetivos coletivos. O cotidiano da escola quase não evoluiu em relação às interações de cooperação entre os atores educacionais e à proposta de construção de trabalho coletivo; na maioria das vezes, continua como mero discurso. Na interlocução com professores da rede pública, fica clara a falta de participação destes profissionais, caracterizando, assim, a já discutida “divisão do trabalho”. Percebe-se, portanto, nas práticas rotineiras de sala de aula e também no âmbito administrativo dos estabelecimentos de ensino, que grande parte do trabalho já chega previamente estabelecido e sistematizado. Dessa forma, ainda é comum a estratificação dos saberes técnicos e pedagógicos.

Nessa mesma lógica, documentos decisivos como o Regimento Escolar e o Calendário de Atividades que deveriam ser construção coletiva, também, em muitos casos, são construções individuais ou de pequenos grupos.

e) Quando, nessa escola, nem sempre são vislumbrados objetivos coletivos. As posturas individualizadas ou as culturas balcanizadas podem conduzir o grupo a caminhos diferenciados.

Cultura balcanizada é a cultura composta por grupos separados e, por vezes competitivos, lutando por posições e por supremacia, tal como estados independentes, com poucas conexões. [...] Nas culturas balcanizadas, os professores agregam sua lealdade e sua identidade a determinados grupos de colegas”. Com esse tipo de postura, o comprometimento do grupo visará boa aceitação e convivência com os colegas e não com o objetivo prioritário da escola ligado à aprendizagem discente e à qualidade de ensino. (Fullan e Hargreaves, 2000, p. 71).

f) Quando, no ambiente escolar, o aluno não aprende a pensar. O conhecimento é tratado como os objetos vendidos nas lojas. Nelas, normalmente, estes são bonitos e úteis, mas prontos, concluídos; não suscitam a criação de objetos novos por quem os adquire e por quem os vende. Assim, também o conhecimento pronto dos livros, dos textos, das secretarias, dos parâmetros, pode até ser assimilado e apresentar caráter utilitário, porém, não instiga a criação de novos conhecimentos, não aguça as faculdades pensantes dos alunos. Seria oportuno que as escolas se assemelhassem às oficinas, pois, nestas, o próprio ato de produzir estimula novas criações. A escola burocrática está longe do perfil das oficinas, assemelhando-se muito mais às lojas, na venda de seus produtos prontos.

g) Quando mascara as eleições dos seus colegiados, permitindo constituição com elementos convenientes aos administradores e à ideologia administrativa vigente. Conforme Fullan e Hargreaves (2000, p.22) “Um colegiado arquitetado é capaz de afastar professores de atividades valiosas com os estudantes. Além disso, contrariando a opinião popular, é capaz de reduzir a inovação e as soluções criativas”. A presença desses colegiados moldados, na escola, limita-se a estimular decisões centralizadas. As consultas e deliberações acontecem por meio de reuniões pro formas, onde é comum a manipulação de seus membros, ou simplesmente o recolhimento de assinaturas em atas de encontros inexistentes.

h) Quando se ocupa prioritariamente de papéis, controles, preenchimento de relatórios internos ou solicitados pelos órgãos superiores, assumindo assim, insistentemente, postura passiva, numa prática contínua de submissão e subserviência burocrática interna e extramuros.

i) Quando a rotina é insossa, o clima é de desânimo e desesperança. O tempo demora a passar, a impressão é de “relógio parado”; afinal, vive-se num ambiente de desencanto. Falta criatividade, transgressão e ousadia. O ritmo das aulas, ora sonolento, ora agitado pela indisciplina incontida, colabora para transformar o cotidiano em pesada carga para alunos e professores.

j) Quando não se posiciona em relação à sua missão na formação de crianças, adolescentes e jovens. Mesmo quando apregoa o trabalho com projetos contextualizados, ou ainda quando superficialmente trabalha com projetos, muito mais impostos do que decididos cooperativamente em seu interior, continua a defender com convicção de que sua opção seria pelos “enlatados” de conteúdos, que objetivam aprovação em vestibulares. Questionados, os professores normalmente reconhecem que estes conteúdos são mesmo, em sua maioria, imediatamente descartados após o exame, deixando assim grande vazio cognitivo, mas mantêm a afirmação de ser este o ideal de ensino de qualidade. Não demonstram conhecimento do que interessa realmente à grande maioria dos alunos da escola pública e não têm clareza suficiente da qualidade de ensino necessária às classes menos abastadas, com as quais a escola deve ter grande compromisso social.

k) Quando seus gestores demonstram em suas ações características conformistas, autocráticas e hierárquicas, apresentando pouca destreza para negociar conflitos, quesito indispensável ao cargo. É comum reagirem defensiva ou agressivamente, por se sentirem ameaçados de perder o poder ou o prestígio. Abdicam, assim, da possibilidade de avaliar os sentimentos e as mensagens que recebem, em muito prejudicando as interações e o desenvolvimento da autonomia dos agentes escolares.

l) Quando a escola não tem firmeza suficiente para conter a indisciplina. Não compactua com ambiente propício à aprendizagem, isto é, permite a algazarra, a balbúrdia e o desinteresse coletivo. Por outro lado, quando, com o objetivo de manter a ordem e a disciplina, emprega castigos e punições a alunos que transgridem normas, expondo-os a situações constrangedoras, como mantê-los de pé voltados para a parede, impedi-los de sair para intervalos entre aulas, ou retirá-los do ambiente letivo, na tradicional prática de se “colocar o aluno para fora”. Outras vezes, discentes são encaminhados ao atendimento de um diretor inseguro sobre as providências mais adequadas a se tomar. Este, normalmente, opta por suspensão do aluno às aulas, medida bastante questionável do ponto de vista educativo.

m) Quando a escola impede, já no seu portão, a entrada de alunos por não estarem uniformizados ou por chegarem com minutos de atraso. Muitas vezes, estes são alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, que são forçados a retornarem às suas residências sem o acompanhamento e a proteção dos responsáveis. São demonstrações de falta de sintonia com um espírito democrático de gestão escolar e com a própria legislação, especialmente a relacionada ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

n) Quando trata de forma inconveniente ou indiferente os estagiários dos cursos de graduação do Ensino Superior, deixando de contribuir em suas formações. De igual forma, os pesquisadores dos cursos de graduação e pós-graduação das universidades, dificultando a pesquisa empírica e a construção de novos conhecimentos.

o) A maioria dos educadores aponta a gestão democrática como a possibilidade de “ser consultado, palpitar, opinar, ser ouvido”. Normalmente, não se detecta nos pronunciamentos dos profissionais da escola, o reconhecimento da necessidade do comprometimento individual ou grupal na solução dos problemas e questões pertinentes aos seus âmbitos de trabalho. Limitam-se a vincular a gestão democrática a uma participação consultiva, o que demonstra a dificuldade por parte desses educadores em viabilizar propostas vinculadas a finalidades sociais, como participação efetiva e comprometimento coletivo, e ainda compreender a gestão democrática em seus múltiplos aspectos.

p) Quando a escola desconsidera os horários mais adequados para atendimento aos pais. É comum que se estabeleçam os mesmos de acordo com a conveniência dos funcionários e equipe gestora da escola. Essa postura também é a mesma em relação às reuniões de Conselhos Escolares e nas reuniões bimestrais, agendadas para discussão de rendimento e frequência dos alunos. Não seria conveniente consulta prévia aos pais para se decidir sobre horários mais adequados?

q) Quando pratica a malversação dos recursos públicos, possibilitando críticas à sua gestão financeira e de patrimônio, e nas situações em que não envolve os colegiados nas decisões relativas à destinação de recursos, deixando de apontar como prioritário o atendimento às necessidades dos alunos.

r) Quando a escola, apesar de dispor de vagas para o ingresso de alunos advindos de outras instituições, ou alunos desistentes, se nega a matriculá-los, baseada em estereótipos de que sejam indisciplinados e desinteressados. Essa é uma clara postura de exclusão, contrariando a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto do Adolescente.

Pelos exemplos registrados pode-se concluir por maior proximidade da escola com modelos e princípios burocráticos e gerais de administração, que acabam evidenciando que a gestão democrática, é muito mais presente no discurso do que nas práticas cotidianas dessas instituições.

Concluo, sem antes manifestar esperança de que educadores cada vez mais se comprometam com princípios democráticos na escola e que criem coro com o representativo poema de Octávio Ianni – ensinamento para todos os que exercem papel educador:

*Pouco a pouco,
as pessoas começavam a sentir-se
e definir-se como cidadãos,
com voz e voto,
com opinião e decisão;
A despeito das diferenças
e discriminações de classe, raça , religião, sexo e outras.
As pessoas começavam a definir-se
Com base em um elemento político comum
às vezes novo, para muitos.
A filiação partidária.
O voto secreto nas eleições municipais, estaduais e federais,
A possibilidade de falar pela voz do deputado,
de fazer-se ouvir pelo líder do sindicato ou partido.
Por via da imprensa escrita ou falada,
Tudo isso constituía
O princípio e a prática da cidadania.”*

Transpondo a reflexão para os meios escolares, pode-se vislumbrar dias melhores, inclusive na criação de estruturas que desvinculem saber de poderem que todos, incluindo os alunos, formem uma comunidade com relações mais horizontais, possibilitando inclusive a autogestão da escola pelos próprios trabalhadores da educação.

Referências Bibliográficas

Bordenave, Juan E. Diaz (1983). *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense.

Ferreira, Naura Syria Carapeto(2001). Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto; Aguiar, Márcia Angela da S. (Org.). *Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Fullan, Michael; Hargreaves, Andy(2000). *A escola como organização aprendente*: buscando uma educação de qualidade. Tradução de Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lima Neto, Pedro Antônio de (1989). *A participação*. São Paulo: Editora do Brasil.

Torres, Rosa Maria (2001). *Itinerários pela educação latino-americana*. Porto Alegre: Art Méd.

Tragtenberg, Maurício (1985). Relações de poder na escola. *Educação & Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação*. Campinas: CEDES/UNICAMP; São Paulo: Cortez, ano VII, n. 20, jan./abr. 1985, pp. 40-45.