



ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CULTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Maria Cecília Luiz¹

Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Resumo

A proposta deste artigo é refletir sobre elementos da cultura escolar, com o objetivo de repensar alguns aspectos inerentes à escola, sua organização e gestão. A partir de um ponto de vista teórico, apresentamos para a discussão duas perspectivas que envolvem a esfera macro e micro: as fragilidades que envolvem o campo da democracia e a extensão cultural que envolve as práticas sociais, neste caso, as práticas de gestão. A discussão proposta segue uma perspectiva dialética que busca capturar as contradições inerentes ao campo educacional, problematizando-as, com intenção de elucidar as tensões político-econômicas e culturais em que se constituem as práticas educacionais. O fortalecimento da escola pública requer a criação de uma cultura de participação para todos os seus segmentos e a melhoria das condições efetivas para que essa participação possa vir a se efetivar. Esse é o desafio que está posto para os educadores que acreditam na possibilidade da criação de espaços democráticos.

Palavras-chave: Gestão democrática, cultura organizacional, escola pública

Abstract

Some reflections on the practice of democratic management on school culture and organization

The purpose of this paper is to discuss elements of school culture, rethinking some aspects related to the school, its organization and management. From a theoretical point of view, we present two perspectives to the discussion surrounding the macro and micro sphere: the weaknesses involving the field of democracy and cultural outreach that involves social practices, in this case, the management practices. The proposed discussion follows a dialectical perspective that seeks to capture the inherent contradictions in the educational

¹ Professora efetiva da UFSCar, vinculada ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando na linha de pesquisa Educação Cultura e Subjetividade. Participa do Grupo de Estudos sobre Políticas e Gestão da Educação (GEPGE), com pesquisas na área. mceluiz@gmail.com



field, discussing them with the intention of revealing the political tensions and economic and cultural practices that are educational. The strengthening of public schools requires the creation of a culture of participation for all segments and the improvement of the effective conditions in order to achieve that participation. This is the challenge that is posed to the educators who believe in the possibility of creating democratic spaces.

Key words: democratic management, organizational culture, public school

Quando pensamos em educação, logo evidenciamos o processo de ensino-aprendizagem, fenômeno este que ocorre em qualquer sociedade e em seus diversos tipos de agrupamentos, cuja finalidade é garantir a manutenção e perpetuação dos modos culturais de ser, estar e agir às gerações que se seguem. Neste sentido a educação, como processo de socialização, é exercida nos diversos espaços de convívio social, possibilitando a convivência e o ajustamento do indivíduo à sociedade, ao seu grupo ou dos grupos à sociedade. Não há uma forma única de se fazer educação, não há um só modelo. Esta é estruturante no processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades envolvendo trocas de símbolos, bens e poderes, que conjuntamente constroem tipos de sociedades.

O modelo de ensino formal, centralizado – a escola – surge quando a educação cria situações próprias para seu exercício, que produz métodos, estabelece regras e tempos, constitui executores especializados e estruturas específicas. Neste aspecto, a escola tem por objetivo proporcionar educação, com caráter intencional e sistemático, por meio de uma estrutura e de uma organização que são previamente delineadas (LUIZ, 2010). Para que os conteúdos culturais selecionados sejam transmissíveis às novas gerações, faz-se necessário todo um trabalho de organização, de estruturação e de transposição didática.

Se reconhecemos que a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva da humanidade, forçosamente consideraremos que outra parte considerável é “esquecida, abandonada ou rejeitada”, pelo menos como conteúdo legítimo a ser ensinado na escola. Como afirma Forquin (1993):

[...] a cada geração, a cada renovação da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da memória escolar, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores (p. 15).

A escola delimitada por seus muros, horários, disciplinas e conteúdos procura educar. A educação humana é um processo relacional



criado. Articular é uma criação, e dessa relação surge o que denominamos cultura escolar.

A primeira impressão que temos quando se fala em instituição é a de algo já pronto, estabelecido. Tanto assim, que nos parece natural a ordem ali instaurada. A escola não sendo algo natural, e sim socialmente constituído, necessita de algum esforço, no sentido de instaurar e atribuir normas e significados. Tal constatação faz surgir algumas questões: instituído por quem? De que forma? Com quais objetivos? E mais: quando dentro destas instituições consagra-se algo, quais forças estão agindo para garantir a permanência do que foi instituído?

Segundo Bourdieu (1998), para garantir total adesão dos envolvidos, para que se diminuam os riscos de resistência e ruptura é necessário que o poder atue tão intrinsecamente e de forma bastante positiva e convincente. Um fenômeno muito observável em qualquer instituição (em umas mais claramente do que em outras) são os ritos de passagem, que o autor (1998), chama de ritos de instituição (aqui significando o ato ou efeito de instituir). A força do simbolismo que uma instituição tem, em parte por parecer fundada em fatores naturais (homens são diferentes de mulheres, nobres são diferentes de plebeus), confere ares de legitimidade ao rito e à consagração. Quando se atribui determinadas características, funções, ou seja, uma determinada “roupagem” a um indivíduo, cria-se também uma expectativa em relação a ele, expectativa esta que gera cobranças, inclusive da própria pessoa. Segundo Bourdieu (1998):

(...) porque a investidura transforma ao mesmo tempo a representação que a pessoa investida faz de si mesma, bem como os comportamentos que ela acredita estar obrigada a adotar para se ajustar a tal representação. (p. 99)

Assim, as instituições são necessárias para manter uma determinada ordem social, que pré-estabelece lugares para aqueles que ainda não foram investidos, mas serão, e para aqueles que nunca serão. Podemos pensar então nos rituais de instituição como uma forma de controle social, que garante a manutenção do poder e a legitimação de lugares sociais que, embora não seja infalível (por que sempre vai haver alguma dissidência) é bem eficiente.

Conservação e transformação são, portanto, dois pólos que se distinguem e dependendo do compromisso político que assumimos resultaram em práticas educacionais desenvolvidas no cotidiano escolar. Entende-se que a função da escola não é somente a de reprodução cultural e/ou para a formação do trabalho, mas também, de fornecer fundamentos necessários para formar indivíduos críticos, que saibam fazer escolhas e propor mudanças (formação para cidadania).

Em tempos, que tanto se fala em democracia e acesso universal à educação, é fato que ainda existem os excluídos da educação, e eles estão tanto dentro quanto fora da escola. Há aqueles, inclusive, que devido à



existência destas culturas pré-estabelecidas, já entram fadados a fracassar. Todos esses elementos se tornam, então, agentes facilitadores da manutenção da ordem estabelecida dentro da escola, dificultando a criação de canais que possam favorecer mudanças essenciais na sua estrutura.

Neste sentido a educação, como processo de socialização, é exercida nos diversos espaços de convívio social, possibilitando a convivência e o ajustamento do indivíduo à sociedade, ao seu grupo ou dos grupos à sociedade. Não há uma forma única de se fazer educação, não há um só modelo. Esta é estruturante no processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades envolvendo trocas de símbolos, bens e poderes, que conjuntamente constroem tipos de sociedades.

Partindo desta prerrogativa, propomo-nos neste artigo refletir sobre elementos da cultura escolar, com vistas a repensar alguns aspectos inerentes à escola, bem como sua organização e gestão. A partir de um ponto de vista teórico, elencamos para a discussão duas perspectivas que envolvem a esfera macro e micro: as fragilidades que envolvem o campo da democracia e a extensão cultural que envolve as práticas sociais, neste caso, as práticas de gestão. A discussão proposta segue uma perspectiva dialética que busca capturar as contradições inerentes ao campo educacional, problematizando-as, com intenção de elucidar as tensões político-econômicas e culturais em que se constituem as práticas educacionais. Há uma característica nas organizações escolares que é relevante para a prática da gestão: a cultura organizacional ou a cultura da escola; e esta não se compreende e nem funciona apenas por aquilo que está mais em evidência, como a elaboração do projeto político pedagógico e do currículo, as reuniões, as formas de gestão, as relações sociais etc.; existem atitudes, regras de convivências, valores, formas de atuar e resolver problemas que se tornam, aparentemente, invisíveis, mas que vão definindo a cultura própria de cada escola.

O paradigma de Gestão democrática: perspectivas conceituais

No Brasil, de acordo com os estudos realizados sobre a teoria de administração escolar toda a fundamentação teórica utilizada por autores clássicos, como Alonso (1976), Carneiro Leão (1939), Lourenço Filho (1963) e Ribeiro (1978), foi baseada nos pressupostos da Teoria Geral da Administração, que tinha como modelo a administração empresarial. Essa concepção de administração escolar pautada no autoritarismo, na centralização, e no conservadorismo, teve como consequência o direcionamento do ser humano para fragmentação e alienação. Fica claro que a administração foi considerada uma técnica, aplicável a qualquer organização, com o objetivo de alcançar de forma mais eficiente os resultados esperados.

Para Motta (2008), o papel social das organizações burocráticas se manifesta concretamente no exercício do controle social que se torna possível pelas relações de poder, que são sempre relações desiguais. A organização é entendida como um conjunto de ideias verdadeiras ou falsas sobre a realidade, que tem como função: aprimorar as relações sociais



desiguais do trabalho, tornando-as mais eficazes. Assim, esta se torna um ato de submissão, um comportamento ou uma prática socialmente aceita, tida como natural, ela detém as fontes de poder e controle social. Segundo o autor (ibidem, 2008), a organização empresarial viveu sempre o conflito instaurado no antagonismo entre capital e trabalho. Para atingir os objetivos econômicos e políticos, as empresas procuram antecipar e prevenir o aparecimento de novos conflitos, como forma de mediação dessas contradições oferecem vantagens materiais e psicológicas aos trabalhadores individualmente, por meio da individualização.

A organização da escola, igualmente, é voltada para retratar uma determinada cultura e para a reprodução da estrutura de classes, descrevendo um determinado tipo de relação entre os meios de produção e os trabalhadores, dando uma formação diversa para os que serão dominantes e os que serão dominados. É importante lembrar que o problema não está na empresa, na escola, na prisão ou no manicômio. O problema está no capitalismo burocrático que lhes atribui funções estratégicas de acordo com sua lógica e suas necessidades (MOTTA, 2008).

A partir da segunda metade da década de 1980, tem início um movimento contrário a este modelo, surgindo novas tendências e exigências. Por meio da Constituição Federal de 1988, acompanhada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), são instalados os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência dos(as) alunos(as) na escola, o que representou o direito à educação como dimensão de direito social, como direito humano fundamental, direito público subjetivo (LIBERATI, 2006). A educação começa a ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade de oferta e produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social.

Devido aos apelos de redemocratização, a sociedade desperta para a necessidade de rever o papel da escola e de transformá-la. Rever sua função social e seus objetivos, assim como refletir sobre suas práticas e avaliações (com o propósito de melhorias na qualidade do ensino), tem sido o foco, desde então.

Em um modelo tradicional de administração escolar, o diretor era apenas um burocrata – um administrador que tanto não se envolvia com as questões mais corriqueiras do cotidiano escolar, assim como não tinha autonomia para gerir a escola (devido aos órgãos reguladores centrais externos). Mas, ao mesmo tempo, não se comprometia e não se responsabilizava pelos resultados obtidos. Nesta concepção de escola, os indivíduos deveriam se adequar ao modelo vigente e não a escola se adaptar às necessidades das pessoas. Esta visão foi muito facilmente mantida ao longo dos anos por conta da elitização do ensino e sua conseqüente homogeneização – quem frequentava a escola eram indivíduos dispostos a aceitar este estado de coisas.

Com o gradual aumento do acesso às escolas, a diversidade passou a se apresentar no cotidiano escolar. No início deste processo, foi



possível observar um grande aumento da evasão escolar, como resultado da tentativa da escola se manter homogênea, fiel à sua gênese padronizadora e reprodutivista.

Segundo Pérez Gómez (1998), as instituições, com o passar dos anos, devem cumprir um papel de socialização, de modo a distribuir os valores sociais da sociedade, possibilitando uma maior democratização. Para o autor (1998) “a função principal que a sociedade delega e encarrega à escola é a incorporação futura ao mundo do trabalho” (p. 14), e afirma:

(...) A segunda função do processo de socialização da escola é a formação do cidadão/ã para sua intervenção na vida pública. A escola deve prepará-los para que se incorporem à vida adulta e pública, de modo que possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência que compõe o tecido social da comunidade humana (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 15).

Dessa forma, a escola, um ambiente em que há o encontro de muitas pessoas diferentes, possibilitando, assim, a existência da diversidade, deve se tornar um lugar que relacione a sua estrutura e o seu funcionamento em favor da comunidade em que está inserida. Além disso, se propor a realizar um trabalho pedagógico com qualidade para preparar seus alunos para a sociedade, onde poderão participar ativamente e, para tanto, faz-se necessário ter como objetivo a inclusão, desprezando as diferenças econômica, cultural e pedagógica.

Em uma escola pública, segundo Gohn (2006), é preciso conciliar a cultura vivenciada no cotidiano e as aprendizagens pelas interações (educação não-formal), com a adquirida pelos conhecimentos, conteúdos e habilidades de pensamentos (educação formal) – já que o processo de aprendizagem, na instituição, não se dá somente no seu espaço físico. Em seus diferentes lugares ocorrem também, relações entre professor-aluno, professor-professor, funcionário-aluno, direção-professor, direção-comunidade, professor-comunidade etc. Assim, para que haja uma melhor compreensão das necessidades da escola, temos que torná-la mais aberta à participação da equipe escolar e da comunidade local, proporcionando um diálogo entre essas partes.

Apesar de todas estas transformações estarem ocorrendo de forma intensa no campo educacional, é imprudente pensar que estas mudanças têm beneficiado segmentos sociais tradicionalmente excluídos. Segundo Mello e Silva (1991), a relação sociedade-escola é sempre permeada pela cultura de articulação de poder vigente, com autoritarismo, burocratização, patrimonialismo, centralização e, sobretudo, a desarticulação política. Analisando a colocação das autoras (1991), não é imprudente dizer que esta forma de materialização do poder que vemos em nossa sociedade contamina a cultura da escola, criando um impasse entre a resistência à mudança e o chamado às transformações sociais na qual a escola está envolvida.

Hoje falamos em acesso à educação como uma etapa quase



vencida, fazer com que todas, ou a maioria das pessoas consigam chegar à escola e ter o direito de frequentá-la não se constitui mais um problema indepassável. Temos agora o desafio de tornar esta escola para todos em uma escola de todos, onde a permanência seja garantida não somente no controle de presença, mas que o sucesso seja efetivo, que mais que o acesso à escola, os matriculados tenham acesso ao conhecimento, as formas de articulação deste conhecimento. Este é, também, o novo desafio da gestão escolar.

Uma escola que intenta vivenciar a gestão democrática deve estar disposta a sofrer transformações em suas relações, de forma que o resultado destas mudanças seja a descentralização de poder, oportunizando que todos (equipe escolar e comunidade) tomem parte de suas decisões. Toda instituição escolar deveria estar atenta à formação crítica, principalmente, de seus estudantes, pois por meio da participação, da discussão e o do diálogo podemos construir uma sociedade mais democrática. Essa formação, segundo Cury (2006), é um direito reconhecido, e seu ambiente deveria ser um espaço para o exercício da cidadania, em que seus alunos pudessem aprender democracia na prática da participação (FREIRE, 1994).

Desse modo, para acreditarmos numa gestão democrática e participativa, precisamos desenvolver o diálogo, a consciência e autonomia, por meio de mecanismos coletivos (equipe escolar e comunidade local), para que haja participação e democracia de fato, na realidade cotidiana da escola.

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomada de decisões. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino, de cada instituição. O importante é compreender que esse processo não se efetiva por decreto, portarias ou resolução, mas é resultante, sobretudo, da concepção de gestão e de participação dentro do ambiente escolar. Com base na afirmação de Freire (1991), compreendemos que o ato de participar está estritamente relacionado com a possibilidade de ação da comunidade local e escolar dentro deste ambiente.

A questão da gestão democrática na cultura escolar.

A partir do século XX, com a crise do modelo clássico de gestão burocrática da escola, o *elemento simbólico* passa a se destacar nas reflexões sobre a organização escolar, desenvolvendo uma nova concepção, situando a escola em sua *dimensão cultural*. Esta passa a ser vista como sistema sociocultural, constituída de grupos reais e relacionais, vivenciando códigos e sistemas de ações. A racionalidade cede lugar a uma visão dos fatores humanos, integrantes da gestão escolar.

A organização escolar passa a ser concebida como um processo em construção, onde os seus atores realizam mudanças. É colocada em xeque, a concepção burocrática de organização e uma linha de estudo com caráter sociocrítico é adotada.



A organização escolar constitui-se como única do ponto de vista simbólico e, segundo Motta (1997), esta variação cultural se dá pelos hábitos e comportamentos dos grupos/sociedade. A escola é, primeiramente, um espaço onde se realizam trocas simbólicas: difusão de mensagens, códigos, gestos, linguagens e comunicação. Além disso, é desde sua gênese destinada pelo Estado e grupos sociais dominantes a desempenhar papel prioritário na sociedade. Nesse sentido, é um sistema sociocultural formado por grupos relacionais que convivem com códigos e regras de ação. Perceber esses aspectos simbólicos significa estar atento à sua dimensão cultural. Assim, unidade escolar é, por um lado, reprodutora das normas vindas de fora, mas por outro, é produtora criadora de seu próprio repertório de normas e valores.

A *cultura interna* das escolas varia devido às negociações que se desenvolvem entre normas de funcionamento determinadas pelo sistema e as percepções, as crenças, as ideologias e os interesses dos professores, administradores, funcionários, alunos e pais. Segundo Motta (1997), as situações administrativas são filtradas por esse conjunto que guia seu trabalho e suas atitudes, compondo seus estilos administrativos.

Antonio Candido (1964), ao analisar a estrutura da escola, já nos acenava que esta não se limita apenas a uma estrutura administrativa regida pelo poder público na qual existem relações oficialmente previstas, mas na existência de algo mais amplo do ponto de vista das relações sociais que se estabelecem entre seus componentes. Este algo mais se converte em um diferencial entre as escolas, mesmo que elas sejam regidas por um mesmo código específico de normas. Mesmo que as normas instituídas (leis oficiais) sejam padronizadas, cada instituição escolar possui uma interpretação, bem como uma relação com sua equipe e comunidade, de modo que se apropriam e interpretam as políticas públicas vigentes de formas peculiares, e as adaptam conforme sua própria cultura organizacional e dinâmica interna, sendo esses aspectos que as diferenciam.

Para o autor (1964), quando o educador tem a compreensão de que o ambiente escolar não é apenas um local de ensino, e sim, de interações e trocas entre seus membros, sua visão fica mais ampla com relação aos acontecimentos da instituição, possibilitando uma melhor prática educativa.

De acordo com Nóvoa (1999), podemos analisar as características organizacionais da escola, dividindo-as em três categorias: estrutura física (dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.); estrutura administrativa (gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente e auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades locais e centrais, etc.); estrutura social (relações entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, cultura organizacional da escola, clima social, etc.). O autor (1999) direciona um novo olhar para a escola enquanto uma organização, e critica os princípios de administração e divisão de trabalho e hierarquia. Esta visão possibilitou que novas análises da escola fossem feitas, agora à luz da antropologia, passando a olhar para a



escola como cultura e não mais com base em uma racionalidade técnica, mas a partir de pressupostos político-culturais.

Nesta perspectiva, os elementos da cultura organizacional são analisados em zona de visibilidade e zona de invisibilidade. Na zona de visibilidade estão as manifestações verbais e conceituais, a saber: os objetivos da escola, currículo, linguagem, metáforas, histórias, heróis, estrutura etc. Esta categoria compreende elementos que precisam ser documentados, escritos, mas também abarcam a linguagem utilizada na escola, as metáforas utilizadas para justificar as atitudes tomadas e as histórias e personagens que passam a funcionar como referência social. Há também as manifestações visuais e simbólicas, dentre os quais a arquitetura e equipamentos, artefatos e logotipos, lemas e divisas, uniformes, imagem exterior. São elementos que têm forma material, que permitem sua identificação com a escola. Ainda destaca a arquitetura e a imagem que o edifício escolar passa, a forma como os alunos se vestem, a obrigatoriedade ou não de uniformes. E, por fim, as manifestações comportamentais, compostas pelos rituais, cerimônias, ensino-aprendizagem, normas e regulamentos e procedimentos operacionais. São os elementos que influenciam o comportamento dos atores educacionais, vão desde as ações normais da escola até os rituais e cerimônias que fazem parte da vida da escola, incluindo-se aqui as normas e regras assumidas pelas pessoas e os papéis que elas representam na escola (NÓVOA, 1999).

Os pressupostos invisíveis compreendem os valores, crenças e ideologias que perpassam a escola, porque são eles que dão significado às ações da escola, definem sua visão, sua forma de leitura e atuação na sociedade. Segundo Nóvoa (1999),

(...) no essencial, encontram-se nesta zona de invisibilidade social os elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais. (p.31)

As pessoas fazem da escola o que elas acreditam que ela seja. Teixeira (2002) chama a atenção ainda para o fato de que a cultura organizacional da escola está atrelada à cultura da sua população. Contudo, o centralismo pedagógico teve forte influência no Brasil marcando um modelo administrativo que coloca o aspecto burocrático como central, fazendo com que a escola pública funcione longe da população. Além disso, o formalismo nas leis educacionais coloca objetivos que ou são impossíveis de serem alcançados ou não correspondem às expectativas da população.

Segundo Souza (2005), a ideia de gestão democrática é a mesma de um processo político em que os sujeitos refletem sobre problemas, com debates entre todos os envolvidos, resultando em tomadas de decisões. Para tanto, faz necessário encaminhar e avaliar constantemente o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. É por meio desse espaço que as pessoas têm oportunidade de expor suas aspirações e dar suas opiniões a respeito do que esperam da escola. Os colegiados são instrumentos



de participação, para propiciar a participação de todos, principalmente de ideias de estudantes e de seus familiares, favorecendo então a difusão e a integração de ideais e saberes que auxiliam no desenvolvimento educacional.

Tanto quanto ter o direito à educação, os familiares têm direito à participação, a fim de expor seus desejos e suas dúvidas quanto à qualidade do ensino. Para alcançar esse direito, a escola precisa, efetivamente, promover uma abertura nas esferas educacionais, possibilitando que as pessoas participem e busquem soluções para possíveis problemas que atrapalhariam a eficácia do aprendizado.

É possível notar a relevância do diálogo problematizador (FREIRE, 1996) para fazer mudanças de um modo democrático, inserindo os professores na realidade, considerando-os verdadeiros sujeitos das transformações. Para que tal situação ocorra, os gestores devem se colocar como construtores da política educacional, inovadores, assim, ocupando-se com os aspectos institucionais, bem como com a situação geral do ensino, logo, devem promover uma supervisão problematizadora, na qual colocam as mudanças como problemas para serem resolvidos criticamente, sendo que toda a equipe escolar passa a ser, também, sujeito desse mesmo processo, uma vez que se rompem os esquemas hierárquicos de autoridade (ibidem, 1996).

Enfim, buscamos relacionar a participação na organização e gestão democrática, considerando que

o importante para a gestão em educação, isto é, administração, supervisão e coordenação pedagógica existentes na organização e funcionamento da educação, que se utiliza da dialogicidade problematizadora, é assegurar, na implantação das mudanças propostas em reformas educacionais, que os educadores se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo sua própria visão de educação, manifestada implícita ou explicitamente nas suas sugestões (QUAGLIO, 2009, p. 151).

Portanto, o diálogo é de fundamental importância, sendo que para este ocorrer de forma problematizadora, faz-se necessária uma relação próxima entre os sujeitos, para que ambos sintam-se à vontade para levantar, discutir e pensar questões de acordo com a realidade e necessidade existente, buscando, sempre, um entendimento mútuo/consenso do que é melhor para o coletivo e, conseqüentemente, para a educação de seus estudantes. A gestão democrática da escola exige uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. A comunidade, como usuária da escola, não deve ser apenas fiscalizadora e mera receptora dos serviços educacionais, mas sim seus dirigentes e gestores.

Hora (2007) admite que administração escolar, no cenário do sistema capitalista, não é, portanto, uma função que tenha autonomia em relação ao contexto econômico, político e social, na medida em que os diretores de escola não participam do planejamento da educação, não organizam as atividades técnico-pedagógicas, assim como não estão



envolvidos na formação da política educacional. Mas o trabalho desenvolvido com a participação de todos os segmentos da escola fortalece a autonomia.

Para Veiga (1998), a autonomia da escola é uma questão importante no delineamento de sua identidade, pois anula a dependência. O significado de autonomia remete-se para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos das ações educativas, sem imposições externas. A escola conquista o espaço privilegiado para a construção da cidadania fundada no conhecimento e no trabalho, identificando nele seu projeto de qualidade.

Sousa (2002) lembra que “a autonomia da escola tem sido construída de diversas formas visando a ampliar os espaços de participação e decisão dos vários segmentos que nela atuam” (p.177). Exemplificando, terá a criação de colegiados com as funções de decisão e fiscalização, a eleição de diretores de escola e a gestão democrática de mecanismos de autonomia que estimulam a participação dos vários segmentos da escola.

Em relação à “autonomia” explicitada no artigo 15, é importante ponderarmos que enquanto conceito relacional tem certo grau de relatividade.

A autonomia é um conceito relacional (sempre somos autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos: podemos ser mais autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso uma maneira de agir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (BARROSO, 1996, p. 17)

Barroso (1996), também diferencia autonomia enquanto construída e decretada. Ambas relativas, mas aquela é construída em cada escola segundo suas especificidades e respeitando os princípios do sistema público, e esta é condicionada “quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública, quer eventualmente, pelo poder local, no quadro de um processo de descentralização” (Barroso, 1996, p. 18). Portanto, para que a autonomia se consagre é necessário ampliar o espaço democrático na escola pública, através da flexibilização maior do sistema.

Ao pensarmos na lógica da autonomia escolar, a qual permite aos alunos uma conscientização e desalienação imposta pelo sistema, defendemos que a educação é de extrema importância no processo de passagem da anomia para a heteronomia, e por sua vez para a autonomia destes, sendo essa formação possível a partir de uma democracia institucional na escola, a qual não evita a presença hierárquica em suas estruturas organizacionais. Porém, pode-se buscar as alternativas democráticas, como participação nas tomadas de decisão para que essa hierarquia não prevaleça negativamente (SANTOS FILHO, 1998).



Lima (2002), baseando-se em Paulo Freire, aborda a questão da conscientização como algo muito importante, assim como a necessidade da politicidade dentro da escola, da educação e da pedagogia, uma política das relações. O autor (2002), ainda nos indica que não acontece a democracia sem *autonomia*, tanto do professor como do aluno, da escola, etc., e esta ocorre em vários graus, estando, sempre, em processo (uma vez que se deve criar uma relação de confiança). Então, para haver autonomia tem-se que ter a *conscientização*, com isso, o professor pode ensinar seu aluno a “pensar certo”, e não somente os conteúdos, isso deve ser realizado através de *diálogo*.

De acordo com Quaglio (2009), deve existir uma “governança democrática”, na qual os alunos e seus familiares, bem como a equipe escolar devem, efetivamente participar de modo crítico e reflexivo no decorrer de todo o processo educativo para que não se tenha, novamente, os moldes tecnicista de pedagogia (separação entre o planejamento e a execução). Para tanto, o autor salienta que as estratégias de participação necessitam, além de promover o envolvimento de todos nas tomadas de decisões, oportunizar articulação entre as demais unidades, envolvendo suas comunidades, valorizando a seleção de conhecimentos a serem trabalhados.

Algumas considerações

O espaço de tensão constituído nesse processo sofre um processo de aprendizagem em situações de conflitos, em que se potencializam comportamentos de resistências, dissimulações, ou simplesmente de adesões às orientações oficiais por meio de cumprimento formal das diretrizes vigentes. Adiciona-se que a cultura institucional – o sistema de crenças, valores e de interação dos sujeitos entre si e entre estes e a própria organização -, ao ser solicitado a se alterar, metaforiza parte do ritual normativo.

Uma instituição escolar por fazer parte de um sistema macro, o que Habermas (1987; 2002) denomina mundo sistêmico, muitas vezes, se sente impossibilitada de promover mudanças em seu ambiente, ficando a mercê de regras e princípios promulgados por legislações e/ou políticas públicas educacionais. Para conseguir esta gestão democrática na escola a palavra chave é participação, a qual é baseada no conceito de autonomia (capacidade de pessoas ou grupos se conduzirem sozinhos). A organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação em função dos objetivos da escola. Para alcançar esse objetivo, é imprescindível que as políticas educativas se voltem para o fortalecimento da escola pública favorecendo uma maior igualdade e a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. É importante compreender que um processo democrático e participativo pressupõe igualdade de condições, um nivelamento das diferenças sociais e de *status*, para que as pessoas possam participar em condições de igualdade.

Para Habermas (1987; 2002), este refletir sobre seus valores, sem impor um único modelo, auxilia os indivíduos a enfrentarem criticamente



todo tipo de racionalidade, especialmente a sistêmica (subsistemas). Com isso a ação comunicativa dos sujeitos deve ser um efetivo recurso de emancipação, revitalizando a aprendizagem, restabelecendo a ação autônoma destes, pela valorização do mundo da vida.

Habermas (1987) acredita que todo conhecimento e sua compreensão são mediados pela experiência histórica, e estes conhecimentos estabelecem os pontos de vista dos quais os seres humanos podem compreender a realidade. O mundo da vida para o autor é o lugar de agir comunicativo, tanto no papel de transmissão de culturas, integração social e de socialização de indivíduos, quanto de entendimento mútuo em que existem as coordenações de ações sociais. Dessa forma, coloca que

(...) é nesse lugar, que falantes e ouvintes podem colocar a pretensão de suas declarações referidas ao mundo (objetivo, social e subjetivo) onde eles podem criticar e confirmar a validade de seus intentos, solucionar seus desacordos e chegar a um acordo. (BANNELL, 2006, p. 27).

Enfim, a participação deve proporcionar uma conscientização da cidadania de todos os envolvidos na escola, e conseqüentemente, a busca pelo direito à educação, com foco na questão da permanência – que vai além da garantia do acesso – com qualidade de ensino, sendo que através da escolarização, considerando e valorizando a importância de seus contextos sociais, estes terão condições de usufruírem e/ou defenderem os demais direitos.

O ser humano é levado à participação de diversas formas e com diversos interesses, porém não nasce apto a participar, não sabendo enfim qual é essa essência de fazer, tomar ou ter parte de algo em um grupo determinado. De acordo com Bordenave (1992), somos seres que têm a necessidade de participar seja por satisfação pessoal, ou para realmente satisfazer o coletivo, porém é preciso que desenvolvamos habilidades e saberes para que realizemos esta tarefa.

Enfrentar o desafio de construir uma gestão nos moldes democráticos, frente a uma série de limites impostos pela forma como a sociedade está organizada, implica em disponibilidade dos diferentes segmentos da escola (professores, diretores, supervisores, funcionários, pais e estudantes) em participar conjuntamente, por meio de colegiados.

O processo de democratização de uma escola só ocorre quando todos os sujeitos envolvidos (tanto de dentro quanto de fora) se sujeitam a passar por uma transformação. Tal democratização não é real se for obrigatória, ou seja, impositiva. Segundo Libâneo (2001), as práticas e os comportamentos das pessoas na convivência diária de uma organização influem nas práticas e comportamentos dos professores na sala de aula. Logo, a cultura organizacional influencia o modo de pensar e o de agir de todas as pessoas que trabalham na escola.

A escola e sua organização tem sido promotora de exclusão



social, mais do que isso sua própria gênese, sua proposta, sua cultura, foi pensada para massificar, normatizar as possíveis dissidências.

Sem querer eximir a responsabilidade de gestores e professores, temos que reconhecer que existem valores, ideias que estão incrustados nos atores educacionais em geral, são crenças sociais muito arraigadas, verdades que vão se legitimando como científicas, propagadas na sociedade como um todo para se manter a hegemonia dos grupos que detêm o poder.

Neste artigo, não houve intenção de arrolar formas de rupturas para esta situação, mas explicitar os fatos e promover uma discussão sobre o assunto. Sabemos que existe um fazer cotidiano que pode romper pequenos atos locais que subvertem a lógica da exclusão. No que tange à gestão, é possível que se articule formas de ação de modo a permitir que essas rupturas encontrem espaço na escola. Não podemos ter uma visão ingênua, e pensar que é plausível transformar a natureza da instituição escolar ou que a desvincule das exigências de mercado, mas, existe a possibilidade de tornar este processo menos injusto, em cada realidade, criando-se resistências e propiciando mudanças. O fortalecimento da escola pública requer, portanto, a criação de uma cultura de participação para todos os seus segmentos, e a melhoria das condições efetivas para que essa participação possa vir a se efetivar. Esse é o desafio que está posto para os educadores que acreditam na possibilidade da criação de espaços democráticos.

Referências

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: DIFEL/EDUC, 1976.

BANNELL, R. I. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Coleção Pensadores & Educação.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

BORDENAVE, J. E.D. **O que é Participação**. (7ª ed.) São Paulo: Editora Brasilienses, 1992 (Coleção Primeiros Passos, nº 95).

BOURDIEU, P. Os Ritos de Instituição. In: _____. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 97-106.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394/96. Brasília 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2009.



_____. **Constituição Federal** – Carta de 1988. 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.
Acesso em: 05 jun. 2009.

BRASIL. (1990). **Lei nº 8.069**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial de 16/07/1990, P. 13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> (Acesso em: 03/10/2008).

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional, 1964. 449 p. -- (Biblioteca Universitária. Série Ciências Sociais; v.16)

CARNEIRO LEÃO, Antônio. **Introdução à administração escolar**. São Paulo: Edição Melhoramentos, 1939.

CURY, C. R. J. O Direito à Educação: Um campo de atuação do Gestor Educacional na Escola. Brasília: Escola de gestores, 2006. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufam/file.php/1/Biblioteca_Geral_do_Curso/jamilcury.pdf> Acesso em 10 de Julho de 2009.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, M. G. Educação Não-formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <www.scielo.org>.

HABERMAS, J. **Teoria de La Acción Comunicativa**. Vol.II Racionalidad de La acción y racionalización social. Madrid. Taurus, 1987.

_____. **O discurso filosófico da Modernidade**: doze lições. Trad. Luiz Sérgio Repa; Rodnei Nascimento. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2002.



HORA, Dinair. Democracia, educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea. In: **Gestão Educacional Democrática**. Coleção em Debates. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 75-107.

LIBERATI, W. D. **Direito à Educação**: uma questão de justiça. São Paulo: Malheiros, 2006.

LIMA, L. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

LOURENÇO FILHO. **Organização e administração escolar**. Curso Básico. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Série Cadernos de Gestão. Vol.II. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LUIZ, Maria Cecília e SILVA, Flavio Caetano da. **Políticas públicas, legislação e organização da escola**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010.

MELLO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose N. da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. **Estudos Avançados**, vol.5, n. 12, maio/agosto 1991.

MOTTA, Fernando C. P. Cultura e organizações no Brasil. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Orgs.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997. p. 25-37.

_____. **O que é burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações do Quixote, 3ª. Edição, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. (4 ed. brasileira). Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 13-26.

QUAGLIO, P. Gestão da educação e dialogicidade problematizadora. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBP AE), Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 139-153, jan/abr. 2009.



RIBEIRO, J. Querino. **Ensaio de uma teoria de administração escolar**. São Paulo: Saraiva S.A. Livreiros Editores, 1ª edição, 1978; 2ª edição, 1988.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Democracia Institucional na escola: discussão teórica. **Rev. de Administração Educacional**, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, v.1, n.2, 1-36, jan./jun. 1998.

TEIXEIRA, L. H. G. A organização escolar percebida em sua dimensão cultural. In: _____. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 39-63.

SOUSA, José Vieira. **Gestão democrática: um caminho para a construção da autonomia na escola**. Coleção Veredas – Formação superior de professores: módulo 4 – volume 1. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002, p.153-183.

SOUZA, A. R. S. **Planejamento e trabalho coletivo**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar e Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Curitiba: Ed. Da UFPR. 2005, p. 15 – 22. 68 p. – (Gestão e avaliação da escola pública: 1)

VEIGA, Ilma Passos A.; RESENDE, Lúcia Maria G. de. (Org). **Escola: espaço de projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998. 200p.

Enviado em: 01/11/2010

Aceito em: 24/11/2010