



## **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: AS IMPRESSÕES DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA PROGESTÃO**

**Iraíde Marques de Freitas Barreiro<sup>1</sup>**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
UNESP/Assis

**Gabriella Garcia Moura<sup>2</sup>**

Universidade de São Paulo  
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

### **Resumo**

Este artigo é recorte de uma pesquisa maior em que se analisou e avaliou o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) em três escolas, que mantiveram a mesma equipe gestora no decorrer do programa. O Progestão ofereceu formação continuada e em serviço aos gestores escolares da rede pública por meio de modalidades presencial e a distância. Neste artigo discute-se a concepção de gestão democrática dos proponentes do Progestão, da equipe formadora (formadores e multiplicadores) e dos gestores-cursistas (diretor, vice-diretor e supervisor pedagógico). Foram analisadas três questões que aferem a compreensão do conceito gestão democrática e como os partícipes do programa o implementaram na escola. A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, de cunho avaliativo. Discute o perfil atribuído à gestão escolar a partir da reforma do Estado e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96, além de apontar as dificuldades em se promover a gestão democrática dissociada das demais práticas escolares.

**Palavras-chave:** gestão, gestão democrática, formação continuada, políticas públicas.

### **Abstract**

**Democratic management in schools: impressions conveyed by participants of the program Pro management (Progestão)**

This paper is a sampling of an extensive research which analyzed and assessed the Distance Learning Program for Qualification of School Managers

<sup>1</sup> Docente (graduação) na Faculdade de Ciências e Letras de Assis e na Faculdade de Filosofia e Ciências (Pós-Graduação em Educação), UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, [iraide@assis.unesp.br](mailto:iraide@assis.unesp.br).

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Mestranda em Psicologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, [gabigmoura@yahoo.com.br](mailto:gabigmoura@yahoo.com.br).



(Progestão) carried out in three schools, which preserved the same management team during the program. Progestão provided continuing and in-service development for public school managers by means of distance and presential types of learning. This paper deals with the concept of democratic management understood by the proponents of Progestão, the training team (trainers and multipliers), and the managers assisting the course (principals, vice principals, and pedagogical supervisors). Three issues that check the understanding of the democratic management concept were analyzed, as well as how those participants implement it in schools. The research is based on the qualitative approach, which has an evaluating character. It discusses the profile assigned to school management since the amendment of the State and the passing of the Law of Policies and Principles of Education (LDB)/96, besides pointing out the difficulties to support democratic management dissociated from other school practices.

**Key words:** management, democratic management, continuing development, public policies.

A gestão escolar tem merecido destaque no cenário educacional com investimento das políticas públicas na formação de gestores, por meio de programas de formação continuada. Nesse sentido foi lançado em 05 de abril de 2001, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), concebido como política inovadora no campo da formação continuada de dirigentes escolares das escolas públicas, organizado nas modalidades presencial e a distância (PROGESTÃO, 2004).

Em 2007 realizamos pesquisa que avaliou o desenvolvimento do Progestão em três escolas estaduais que mantiveram a mesma equipe gestora no decorrer do programa, em uma cidade do estado de São Paulo. Para este artigo, é feito um recorte desta pesquisa maior no qual será discutida a concepção de gestão democrática dos partícipes do Progestão, definidos como: a) formuladores: elaboradores dos módulos do Progestão (da política); b) equipe formadora (formadores e multiplicadores) que recebiam os conhecimentos e orientações do programa e transmitiam aos cursistas; c) equipes gestoras (gestores-cursistas) formadas pelo diretor, vice-diretor e supervisor pedagógico, das três escolas analisadas. A proposta é analisar como estes três segmentos apreenderam o conceito de gestão democrática e como implementaram as ações no cotidiano escolar, após o curso.

### **Formação continuada para gestores**

A ênfase na formação de gestores, por meio de programas de formação continuada, representa a expressão de mudanças mais amplas na sociedade, que aliadas à aprovação da legislação educacional vão impulsionar reformas na educação, e em particular na gestão escolar. Michels (2006, p.



406), ao discutir a reforma educacional considera que a mesma se “sustenta em três eixos, gestão, formação de professores e inclusão, que, articulados entre si, atribuem à escola uma nova organização”. O enfoque na gestão, por meio de políticas educacionais, tem levado a um impulsionamento na formação de gestores por meio de programas de formação continuada, que aliado ao destaque dado à descentralização compõe outro olhar, em que gestores e professores são responsabilizados pela gestão administrativa e financeira da escola.

Gatti (2008), ao analisar as políticas públicas para a formação continuada no Brasil, afirma que os últimos dez anos foram pródigos em diferentes iniciativas denominadas “educação continuada”, desenvolvidas pelas instâncias federal, estadual e municipal de governo. As discussões sobre o conceito de educação continuada apontam que ele teve e tem um entendimento amplo, sendo que

ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com pares, participação na gestão escolar [...] (GATTI, 2008, p. 57).

Afirma ainda, que “também tomaram impulso nas políticas de governos propostas de aprimoramento de gestores” e se refere ao Progestão como um programa desenvolvido com maior ou menor amplitude em todos os estados do país tendo atendido até 2006, 128.764 gestores (GATTI, 2008, p. 60).

A necessidade de formular novas propostas para o desenvolvimento da gestão escolar vem na esteira da racionalização que marcou a reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990, particularmente por meio das privatizações e ajustes da máquina estatal. Na educação tais mudanças foram legitimadas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Seu artigo 15 define que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Desde então, a autonomia vem sendo considerada como um dos pilares sobre os quais se assenta a eficácia escolar e se constituiu em um dos conceitos mais mencionados na gestão educacional. Essas mudanças levaram a formação de uma nova cultura escolar pautada nos processos de “descentralização”, “autonomia”, “participação” e “gestão democrática”.

Prevê-se que para o exercício da autonomia cada sistema de ensino deva implantar a gestão democrática, o que pressupõe um conjunto de ações integradas e de co-responsabilidades administrativas entre a União,

estados, municípios, incluindo as escolas e contando com a participação da comunidade educacional e da família nas decisões relativas à escola (FONSECA et al., 2004, p. 54). Para estes autores,

a literatura sobre o assunto é plena de conceitos que entendem gestão como um conjunto de intervenções, decisões e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização, tentando modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos organizacionais e práticas pedagógicas (Idem, p. 55).

Que compreensões se têm e quais ações decorrentes delas se espera da escola, quando se propõe a “gestão democrática”? Para Rosenfield (1984, p. 52)

a democracia baseia-se num imaginário formado na possibilidade histórica de uma nova comunidade política, aberta à pluralidade dos discursos e ações políticas e fazendo com que cada indivíduo possa igualmente participar da condução dos negócios públicos.

Esta participação é promotora do sentimento de pertencimento à sociedade, de modo que cada cidadão sente-se integrado e participe nas diferentes instâncias sociais. Azanha (1993) afirma que os discursos e proposições da educação para a democracia são diversos. No entanto são os próprios conceitos que ganham notoriedade e vida própria e não as práticas e a cultura escolar com vistas à democracia. Chama atenção, ainda, para os significados que a temporalidade confere às palavras de acordo com as crenças, valores e gostos que se associam ao uso que fazemos delas, determinados pelo contexto histórico.

Ao refletir sobre a educação afirmava o inesquecível educador,

ser possível apreender grande parte da mentalidade pedagógica recente se a atenção for focalizada nos usos de algumas palavras como ‘autonomia’, ‘gestão democrática’, ‘participação’ e outras correlatas. Porque estas palavras se tornam ‘sagradas’ e, como tais, portadoras, nos seus usos, das crenças, dos valores e dos modismos intelectuais que condicionam as discussões e a proposição de soluções dos problemas educacionais atuais. (AZANHA, 1993, p. 37)

Tinha razão o autor ao chamar atenção para os verdadeiros significados destas palavras “sagradas” para que não se transformem em “meros *slogans* e não numa indicação de soluções”. Atualmente, a circularidade de tais conceitos indica que os mesmos se firmam mais como *slogans* e menos como propulsores para a compreensão dos fins da educação.

No processo de hegemonia do modelo neoliberal de Estado tais termos são ressignificados com prevalência e adaptação da lógica do mercado,



quando o regime democrático deveria ser entendido como “um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que se prevê a participação mais ampla possível dos interessados” (LIMA, 2004, p. 29). Bueno (2004) afirma que a democracia e a autonomia são atributos que não se desenvolvem pela imposição, mas exigem a demanda dos próprios atores escolares. Logo, apenas com uma efetiva participação – conquistada – envolvimento e comprometimento local é possível promover a efetividade do ensino. No entanto, a autora reconhece que isto não vem ocorrendo, na medida em que os conceitos de democracia e autonomia são articulados de “cima para baixo”; ou seja, estão menos voltados para a incorporação da capacidade comunitária nas decisões e mais concentrados no repasse de serviços obrigatórios.

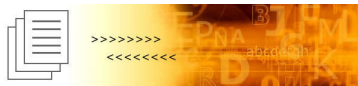
### **Contexto, pesquisa e metodologia**

Com o objetivo de formar lideranças comprometidas com a gestão democrática, com foco no sucesso escolar dos alunos, o Progestão propôs-se a melhorar o perfil das lideranças democráticas comprometidas com o projeto pedagógico da escola. Para tanto propôs-se a desenvolver competências administrativas e a autonomia na perspectiva da formação continuada, formar redes de intercâmbio de experiência e incorporação de novas tecnologias (PROGESTÃO, 2004). Partiu da tese que o sucesso escolar dos alunos está diretamente relacionado com a gestão escolar. O conteúdo do programa foi organizado em nove módulos, com 30 horas cada um, além de outros designados como Guia do Tutor e Guia Didático.

Para a execução do programa firmou-se um acordo financeiro entre o CONSED e 17 Estados que se consorciaram no financiamento das despesas, com a incorporação de parceiros como a Fundação Ford, Universidad Nacional de Educación a Distância (UNED)/Espanha, por intermédio da cooperação técnica em EaD e a Fundação Roberto Marinho, pelo desenvolvimento dos vídeos. As Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) foram asseguradas por meio de parcerias com a PUC (Pontifícia Universidade Católica) e a Microsoft (PROGESTÃO, 2006, p. 22).

No estado de São Paulo o programa foi estruturado em três edições, com início em 2004 e término em 2006, de modo a atender gradativamente todas as equipes gestoras das escolas e das Diretorias de Ensino da capital, grande São Paulo e interior. O estado de São Paulo contou com 24 *multiplicadores* que receberam orientações da equipe do CONSED e repassaram a outros 400 *formadores*, de modo presencial, em São Paulo, que por sua vez formaram 1.200 cursistas nos modos presencial e a distância. O município, cuja três escolas foram objeto de análise desta pesquisa, participou da segunda edição do programa (2005). Contou com dois formadores e quatro multiplicadores, que exerceram a função de coordenadores do programa na Diretoria de Ensino e repassaram os conhecimentos aos gestores-cursistas.

Para a escolha das três escolas foi levado em conta aquelas que mantiveram a mesma equipe gestora durante o desenvolvimento do Progestão



até a aplicação das entrevistas para a pesquisa. Espera-se que a manutenção da mesma equipe gestora na escola possa ensejar mudanças qualitativas no cotidiano escolar a partir das proposições do Progestão. As entrevistas, respondidas na forma de diálogos e transcritas posteriormente, envolveram as equipes gestoras de cada escola com questões acerca do desenvolvimento do programa, explicitação de conceitos e ações implementadas na escola.

Para a consecução deste artigo foram trabalhadas três questões respondidas pelos formadores e multiplicadores do Progestão e pelos gestores-cursistas. Buscou-se verificar como os formadores e multiplicadores apreenderam os conceitos de gestão democrática e como os gestores-cursistas propuseram ou não modificações no modelo de gestão na escola, a partir dos conhecimentos adquiridos no curso. Desse modo aos formadores e multiplicadores foi perguntado como definem a concepção de gestão democrática e se ocorreram modificações na forma de gestão escolar que poderiam ser atribuídas ao Progestão. Os gestores-cursistas responderam como compreenderam a proposta de gestão democrática formulada pelo programa e como a mesma foi desenvolvida em sua escola.

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, de cunho avaliativo, que busca compreender o Progestão a partir da perspectiva de seus formuladores (proponentes do programa), executores (formadores e multiplicadores) e beneficiários (cursistas e a escola como um todo). A avaliação de políticas públicas e a metodologia de Análise de Conteúdo mostraram-se importantes ao se considerar todo o processo de desenvolvimento do Progestão e não somente o resultado final da política. A Análise de Conteúdo contribui para a explicitação no texto escrito, do discurso ideológico e da identificação das concepções orientadoras da política e do discurso dos participantes (BARDAN, 1997).

Para Belloni (2001) a análise de documentos constitui-se em relevante estratégia metodológica para a análise de políticas, por possibilitar a identificação do encadeamento sócio-político da proposta e sua estratégia de implementação. “A pesquisa avaliativa é, em geral, centrada na análise da adequação e relevância de políticas, programas ou projetos, com objetivos e metas explícitos, e com a finalidade de identificar os fatores que favorecem ou impedem seu desenvolvimento” (BELLONI, 2001, p. 46). O levantamento da frequência dos temas nos documentos do programa orientou a elaboração e análise das entrevistas realizadas com os formadores, multiplicadores e cursistas. Para este artigo o módulo II mereceu atenção especial por expressar a intenção de materializar o conceito de gestão escolar na escola, pelos formuladores da política.

### **Gestão democrática para os formuladores do Progestão**

O módulo II, “Como *promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar*” (PROGESTÃO, 2001) é dividido em 4 unidades, intituladas com indagações: Por que promover a gestão democrática nas escolas públicas? Como promover espaços de participação de pessoas e



setores da comunidade nas escolas? Como construir autonomia na escola? Como estimular ações inovadoras capazes de modificar o ambiente de formação e trabalho nas escolas?

Para o Progestão a “gestão participativa do ensino público se busca pelo diálogo e pela mobilização das pessoas, a criação de um projeto pedagógico com base em formas colegiadas e principalmente de convivência democrática”. Gestão democrática é definida como “um tipo de gestão político-pedagógica e administrativa orientada por processos de participação das comunidades local e escolar” (PROGESTÃO, 2001, p. 18).

Os objetivos deste módulo foram “identificar, na legislação, os pressupostos da gestão democrática nas escolas; conceituar gestão democrática escolar; avaliar a importância da prática de gestão democrática; administrar situações de conflito visando garantir o direito à educação de qualidade” (Idem, p. 17). Para garantir a autonomia escolar e a integração com a comunidade, deve-se

consolidar mecanismos e procedimentos de participação e gestão colegiada na escola; destacar a relação entre a construção do projeto pedagógico e o exercício da autonomia na escola; analisar mecanismos de envolvimento de alunos, pais, professores e funcionários em ações compartilhadas na tomada de decisões e na gestão da escola” (PROGESTÃO, 2001, p. 68).

A gestão democrática é entendida pelo programa como aquela que trata de fortalecer procedimentos de participação das comunidades escolar e local no governo da escola, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades. As definições e intenções do programa são importantes, especialmente quando se afirma que o exercício da democracia e da autonomia pressupõe “a democratização da cultura da organização escolar e a implementação de novas práticas cotidianas” (Idem, p. 68).

Porém, ao definir os referenciais do programa e elaborar seus pressupostos, o Progestão orienta os formadores e multiplicadores a “induzir entre os gestores cursistas a **gestão democrática da escola pública**, fundada no desenvolvimento de práticas compartilhadas de construção e desenvolvimento do projeto pedagógico” (PROGESTÃO, 2001, p. 13. Destaque no original). Segundo o Dicionário Larousse Cultural (1999, p. 522), induzir trata-se de “levar ou persuadir a praticar algum ato; levar a crer ou a aceitar”. Gestão democrática, fundada na democracia, vai muito além da indução, significa a criação de um espaço comum de participação e decisão que envolve mudanças nos processos de participação, o que pressupõe

uma concepção de liberdade que não se confunde de modo nenhum com o livre-arbítrio da vontade particular. A sua significação repousa, ao contrário, na criação de um espaço comum onde os homens se reúnem para deliberarem juntos sobre seus problemas coletivos, não somente sobre os



grandes problemas do estado, mas, sobretudo o que diz respeito, do bairro à escola, a seus assuntos comuns. (ROSENFELD, 1984, p. 43).

A criação deste espaço comum demanda discussão dos anseios e necessidades da comunidade escolar com o intuito de criar práticas voltadas para a proposição de expectativas e solução de conflitos. As normas deveriam ser discutidas como meios de regulamentar ação e organizar práticas cotidianas. No entanto, as leis impostas à escola e aquelas formuladas por ela acabam por desempenharem um papel alienante. A escola acaba se configurando como um local de pouca liberdade, em que a comunidade não se sente partícipe a falar, a discutir, sendo que a centralidade das atividades recai em práticas do “fazer”, dissociadas de reflexões que se exteriorizam como participação.

### **A gestão democrática para formadores e multiplicadores**

Os formadores e multiplicadores definem gestão democrática como “gestão colegiada, trabalho em equipe, democracia, participação da comunidade, desenvolvimento e movimentação para algo”. Na visão deles, o conceito de gestão democrática vai além do significado atribuído ao conceito de direção que remete mais à administração. A gestão democrática seria mais abrangente e menos técnica, conforme sugere a afirmação deles: “gestão é mais que administrar, é o humano na administração”.

Avaliam que anterior ao Progestão já existia um discurso teórico sobre gestão, “mas agora as equipes gestoras tiveram tarefas comuns voltadas para a gestão com sentido pleno para articular um trabalho coletivo em que pessoas tomam decisões a partir de prioridades”. Para eles, a maioria das escolas percebeu que “gestão é criar espaços para que outras pessoas participem de decisões que interessam a todos; é coordenar um grupo de trabalho”, conforme uma formadora.

A gestão ganhou força porque os gestores precisaram, em vários momentos, se organizar para cumprir as propostas que o programa trouxe. No entanto uma formadora ressalta que:

os conteúdos do Progestão foram abrangentes e não aprofundaram conceitos como o de democracia, mas que a metodologia agregou e avançou nos trabalhos, tornando-se ela própria um conteúdo, na medida em que a equipe foi solicitada a organizar trabalhos coletivos. Isso foi o maior de todos os conteúdos.

A citação indica que o partilhamento de experiências suscitou sentimentos de pertencimento devido aos trabalhos em grupos e troca de experiências favorecidas pelo programa, o que em si é positivo. Porém, Benevides (2003, p. 314) adverte que, a formação de valores republicanos e





democráticos não ocorre intelectualmente apenas, mas, sobretudo, pela consciência ética, formada tanto de sentimentos quanto de razão, determinantes de ações. Os depoimentos são contraditórios e explicitam dificuldades do programa em formar os gestores para a democracia. Para alguns formadores o programa não aprofundou o próprio conceito de democracia, para outros o mérito maior foi o de organizar e definir os papéis na escola.

Ao elencar as modificações que o Progestão ensejou nas escolas há formadores e multiplicadores que afirmam:

a) ocorreu organização do trabalho em equipe; os gestores não conheciam exatamente seus papéis, o vice-diretor era visto como um “secretário” do diretor e o coordenador cuidavam isolados, da questão pedagógica, passando haver maior diálogo entre eles; b) houve fortalecimento dos órgãos colegiados (conselho de classe, reuniões com pais, professores e alunos, conselho participativo); c) os gestores aprenderam a criar uma relação espaço-tempo, organizam-se melhor e preparam reuniões juntos; d) trocas de experiências e modelos de planejamento entre as escolas; e) o módulo sobre questões pedagógicas acrescentou certos conhecimentos aos gestores; f) a participação dos pais nas reuniões ganhou outra dimensão, agora são ouvidos.

O destaque atribuído à parte prática é relevante, mas desprovida de reflexões favorecedoras da ampliação do espaço da participação incluindo a sala de aula, a incorporação da comunidade interna e externa nos debates e nas decisões. Logo, esta prática, termina por ser a repetição de si mesma o que compromete a compreensão das metas educativas, dos processos que as compõem e, principalmente do lugar da democracia na educação, nas relações cotidianas e pedagógicas. Paro (2007, p. 25) destaca que,

se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como ‘titulares de direito’, mas também como ‘criadores de novos direitos’, é preciso que a educação se preocupe com dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação democrata.

Se por um lado a autonomia e a gestão democrática foram grandes metas do Progestão, por outro, o próprio programa pautou-se em práticas que pouco ou em nada questionaram a cultura escolar vigente. Ou seja, não houve uma formação para a democracia que reforçasse a titularidade de direitos e ao mesmo tempo favorecesse a criação de outros, ainda que em determinados momentos os partícipes avaliem que avançaram no processo. A promoção e ampliação da participação da comunidade e a conseqüente autonomia da

escola foram orientadas, transmitidas e “induzidas”, o que acabou se traduzindo num formato de gestão limitada, sem alteração de práticas. A fala dos gestores-cursistas é indicativa desta situação:

Fizemos reunião com os pais e os chamamos para essa responsabilidade [da participação], porém não houve muitas mudanças. (...) Tentamos envolver a comunidade através das reuniões [...] mas a verdade é que não resultou em nada. Este ano [2008], por exemplo, nós resolvemos dar os materiais didáticos só para os pais, numa tentativa de trazê-los à escola. Os professores aproveitam para conversar com eles, dar algumas indicações necessárias que devem partir da casa do aluno, mas muitos pais só querem saber de ir embora e perguntavam se a reunião vai demorar para acabar. [...] Portanto, houve pouca participação da comunidade e não conseguimos envolvê-los.

A recusa dos pais em se envolver com a escola reforça a cultura instituída, na qual sempre são solicitados para ouvir queixas dos professores sobre seus filhos. Por outro lado explicita o quanto os participantes do Progestão estão distantes de instituírem novas práticas que efetivamente garantam a apropriação do espaço escolar de modo que gestores, professores, alunos e pais efetivamente sintam-se participes. A gestão “[...] implica participação de todos os segmentos da unidade escolar na elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, para realizar uma postura educacional compatível com as amplas necessidades sociais.” (LÜCK, 2006, p. 27)

Portanto, gestão democrática pressupõe um trabalho compartilhado, sendo necessário criar ambientes participativos com comunicação aberta, discussões e confrontações de ideias. Diretores, pais, alunos, funcionários e a sociedade em geral devem ser partes vitais da escola, responsáveis pela construção das normas comuns, pelos planos e projetos, implicados com os desafios e soluções de problemas.

### **A gestão democrática para os gestores-cursistas**

Os cursistas (diretor, vice-diretor e coordenador) responderam como compreenderam a concepção de gestão democrática transmitida pelo programa e como a trabalharam na escola. Para os cursistas da escola A, a compreensão da gestão democrática foi melhor ao “estudarem novas teorias e trabalhar em equipe (funcionários, alunos, pais). Gestão não é só a parte administrativa; gestor não é só ser diretor. O programa nos ensinou que gestão envolve todos, inclusive os coordenadores; é gestão da comunidade, do projeto pedagógico; ampliou-se a concepção”.

Para os cursistas da escola B, gestão democrática significa, “compromisso, coletivo, envolvimento, gestão compartilhada. A gestão é suporte



fundamental para todas as atividades na escola; o coletivo constrói o todo e deve ser o ponto de articulação entre escola e comunidade. Buscamos a participação ativa dos funcionários e professores. A equipe leu, estudou e o trabalho melhorou muito com as reflexões e as autoavaliações”. A equipe da escola C respondeu que “gestão democrática é trabalho conjunto em que todos deveriam participar”.

A autoavaliação foi destacada como mérito do Progestão, auxiliar nas práticas de gestão ao mobilizar o olhar a escola “de fora” e falar o que precisa ser transformado. “Fomos instruídos a realizar avaliação/autoavaliação e indicá-la aos professores. Levantar o que se destacou e a partir disso fazer o planejamento com a participação de todos os segmentos, incluindo a comunidade”. Afirmam que a autoavaliação contribui para com a definição de papéis entre gestor e coordenador pedagógico; agora estas funções são percebidas de modo inter-relacionado. “Passamos a enxergar a gestão de forma mais ampla. Antes entendíamos que a gestão era só o diretor; o programa mostrou que a gestão envolve a todos”.

O uso de definições conceituais similares pelos gestores-cursistas pode indicar mais a repetição de modelos e menos um processo de elaboração conceitual indicativo de novos rumos e práticas no cotidiano escolar. Quando indagados sobre como concretizam esta nova concepção da gestão na escola, as respostas são evasivas e se reportam a definições de conceitos sem conseguir dar materialidade aos mesmos, a descrições de atividades ou à valorização do planejamento escolar. Dessa forma a equipe gestora da escola A afirmou que a atividade proposta pelo Progestão sobre “a escola que temos e a escola que queremos” foi relevante, que as reuniões têm maior organização e o relacionamento com os funcionários melhorou porque passaram a ser vistos como agentes educacionais.

Para a escola B, “tudo que o Progestão trouxe a escola já fazia; ele deu uma organizada, reforçou que não se pode desviar o olhar da escola, devem-se rever práticas e que funcionários e professores devem refletir sobre suas funções e promover autoavaliação”. Ou seja, é como se o Progestão tivesse vindo para referendar as práticas do cotidiano escolar; “tudo isso a gente já fazia [...] não houve muitas mudanças”, como afirma a equipe gestora da escola C. Para esta escola a gestão democrática foi percebida “nas reuniões com a socialização das reflexões ocorridas durante os exercícios práticos do Progestão e nas reuniões com os pais que foram chamados para essa responsabilidade; porém não houve muitas mudanças”.

A atuação do programa foi periférica? Como promover mudanças? Para Fonseca et al (2004, p. 58) quando se desencadeia mobilização pessoal e institucional há maior ressonância, de modo que “a ação inovadora é tomada como um fenômeno que se insere no contexto escolar, garantindo-se o protagonismo dos sujeitos envolvidos diretamente no processo e a história construída pela comunidade onde a escola se insere”.

A propositiva de desenvolver a gestão democrática deve estar aliada à incorporação dos professores, alunos e da comunidade escolar como um todo e, sobretudo acompanhada de vontade política. É um grande desafio



recuperar o interesse e o entusiasmo dos cidadãos, mas é uma tarefa que proporcionará aos alunos a oportunidade de viver experiências solidárias, participativas e políticas, formando cidadãos preocupados com o exercício da cidadania e interesse social.

De acordo com Paro (2007, p. 18) a educação escolar abrange duas dimensões: a individual e a social. A primeira refere-se ao saber necessário ao desenvolvimento do educando, enquanto a segunda está ligada a formação do indivíduo direcionada para construção e conscientização social e, portanto, se sintetiza na formação democrática. No entanto, esclarece o autor que a escola parece estar mais preocupada com uma educação que prepare para o mercado de trabalho e com “um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus educandos, como se isso fosse apenas o papel da família”.

É preciso conscientizar-se de que o aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como a escola se organiza e funciona, pelas ações globais que promove, pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade. Ou seja, conforme indica Lück (2006), a escola contribui para a formação cidadã inclusive pelas suas práticas cotidianas.

Educar pressupõe a assimilação e incorporação de valores, comportamentos, hábitos, crenças e expectativas, de modo que, “ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor”. (PARO, 2007, p. 19).

Desta forma, a gestão democrática não deve ser entendida como um fim a ser atingido com o intuito de atender às diretrizes propostas pela legislação ou pelos programas de formação continuada, mas ser incorporada como prática social no cotidiano escolar. Deve permear todas as ações e atividades da escola, como único meio de alcançar o comprometimento social e o desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos; isto é, formá-los para tomar decisões, compreender o mundo a sua volta, a complexidade da realidade social, cultural, econômica, política e científica, tornando-se cidadãos responsáveis, pela intervenção e participação. Parece-nos que a compreensão desta complexidade o programa não proporcionou.

Os depoimentos mantêm o mesmo movimento do pião; ao girar em torno de um mesmo discurso e definições: “a escola já tinha consciência sobre sua autonomia”; “a escola já fazia isso”; “trouxe confiança”; “segurança”; “definiu papéis”; “melhorou a administração” e por aí vai. As colocações dos participantes continuam a indicar que na escola as práticas pedagógicas e institucionais não se modificaram. O programa de formação continuada para os gestores foi inócuo? Não dá para se ter esta certeza. O que é gestão democrática na atual estrutura escolar e educacional? Os depoimentos revelam que prática docente e a gestão pouco ou nada se alteraram e se mantêm sempre uma intenção “de”, de mudar. Para Azanha (1993, p. 45)



a mudança das *práticas escolares* não é uma simples questão de levar novas tecnologias ao magistério. As práticas da vida escolar estão ligadas a uma mentalidade vigente. [...] a questão da autonomia não se esgota num conjunto de condições. É preciso que a busca da autonomia seja, em cada escola, uma oportunidade de revisão dos compromissos do magistério com a tarefa educativa.

A descontinuidade das políticas educacionais, a pouca valorização da profissão docente, são alguns fatores que emperram avanços. Os programas de formação continuada finalizam apressadamente, não há acompanhamentos posteriores ao programa e as atribuições administrativas de docentes e gestores que aumentam a cada dia. A rotina na escola e a descontinuidade das reflexões se incumbem do esquecimento das ações formativas. Dois anos após o término do Progestão muitos professores desconheciam a existência do programa e o que vem a ser gestão democrática. Essa situação se agrava, ainda, pela mudança constante de gestores nas escolas, o que mina as ações coletivas, inclusive a melhoria da educação. Segundo Weber (1992, p. 219),

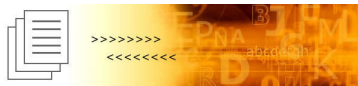
A inserção da construção da qualidade na luta pela democratização da gestão da escola pública requererá, do professorado, a sua participação ativa no debate das questões educacionais, a crítica e o despojamento de preconceitos e embebecimentos, seja em relação ao aluno, seja no tocante ao poder público nas suas diferentes esferas, seja no que concerne à população usuária e à própria comunidade, bem como a inclusão das diferenças e divergências na luta pela afirmação da justiça social

Somente assim, a gestão democrática talvez possa ser mais do que participar ou coordenar reuniões em grupo e administrar e se efetivar como prática e não cair no esquecimento.

### Referências bibliográficas

AZANHA, J. M. P. **Autonomia da escola, um reexame**. São Paulo: FDE, 1993, p. 37-46.

BARDAN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: EDIÇÕES 70 Ltda., 1997.



BELLONI, I. et al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 309-318.

BUENO, M. S. S. Descentralização e Municipalização do ensino em São Paulo: conceitos e preconceitos. In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C.; BUENO, M.S.S. **Descentralização do Estado e municipalização do ensino**: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A: 2004, p. 177-192.

DICIONÁRIO – **Grande dicionário Larouse Cultural da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. As tendências da gestão na atual política brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.) **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 53-68.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008, p. 57-69.

LIMA, B. de A. (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 406-423.

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

PROGESTÃO: DOURADO, L. F. **Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

PROGESTÃO: MACHADO, A. M. de M. (Org.) **Progestão**: construindo saberes e práticas na escola pública. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2004.



PROGESTÃO: MACHADO, A. M. de M. (Org.) **Progestão**: construindo saberes e práticas na escola pública. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2006.

PROGESTÃO. Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/ProGestao/> (Acesso em: 06/03/2006).

ROSENFELD, D. L. **A questão da democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

WEBER, Silke. Escola pública: gestão e autonomia. In: VELLOSO, J. et al. **Estado e educação**. Campinas: Papyrus, 1992, p. 215-222.

Enviado em: 09/03/2010

Aceito em: 06/09/2010