

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - ESCOLA DE GESTORES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: O CAMINHO PARA UMA
ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE POR MEIO DA
PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR**

Aluna: Denise Ferreira da Luz

Orientador: Wilson João M. Alves

Curitiba, fevereiro de 2010.

DENISE FERREIRA DA LUZ
ORIENTADOR: PROFESSOR ME. WILSON JOÃO MARCIONILIO ALVES

INTRODUÇÃO

Vive-se hoje um tempo de tempestuosas mudanças, um tempo marcado por profundos desafios.

A Escola Pública, em todo o mundo, vive uma crise institucional que vai além do equilíbrio econômico do sistema. É uma crise de identidade de função. Para que serve a escola? Como manter aceso o interesse pela aprendizagem em um mundo tão atraente para os jovens? Como formar cidadãos para sobreviver ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, capaz de fazer do mundo um lugar mais justo? Qual o caminho para uma Escola Pública de qualidade?

Desta forma, é inevitável que a Escola encontre novas formas de organização e de gestão para que consiga adequar-se a essa nova realidade e necessidades. Precisa encontrar maneiras que possibilite a participação de toda a comunidade escolar no processo de conhecimento e de tomada de decisões, isto é, é preciso que crie condições para uma Gestão Democrática no cotidiano escolar.

A pesquisa em questão procurou analisar a importância da existência de uma Gestão Democrática para a efetivação de uma Escola Pública de qualidade na Escola Municipal Maria Flora Scaramella, no município de Piraí do Sul – Pr.

Os objetivos traçados foram: analisar o percurso histórico na busca por uma Escola Pública de qualidade; identificar a importância da Gestão Democrática para o desenvolvimento dos sistemas de ensino; compreender o projeto político pedagógico como um instrumento para a Gestão Democrática; identificar

estratégias para garantir a participação de todos os segmentos na tomada de decisões dentro da Escola.

Para tanto, a metodologia utilizada constituiu-se, primeiramente, de uma pesquisa bibliográfica onde foram confrontadas várias obras sobre o assunto. Em seguida a Diretora da Escola pesquisada respondeu um questionário onde evidenciou-se seu papel profissional e a forma de Gestão escolar utilizada. Após, foi analisado o Projeto Político Pedagógico da Escola e a participação dos profissionais da escola na Gestão escolar através de observações e conversas informais realizadas no convívio com os profissionais, na própria Escola, por quinze dias.

2 O CAMINHO PARA UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE

É muito comum ao falar-se em Escola Pública, detê-la aos problemas encontrados nela, como a falta de vagas, a evasão, a repetência, o analfabetismo, o excesso de turmas, entre outros.

Mas há de se considerar que o ensino público no Brasil tem trazido concretamente transformações profundas. Algumas reformas de âmbito nacional, estadual e municipal, tentam através de novas práticas pedagógicas, dar eficácia à escola, assim como universalizá-la a todos.

Neste contexto, Luck (2000, p. 09) afirma que,

vem se reconhecendo amplamente que a educação é um elemento fundamental no desenvolvimento social e econômico, porém infelizmente o ensino no Brasil é insatisfatório diante dos padrões internacionais, tanto na sua quantidade, quanto na sua qualidade.

É importante estar sempre atento ao fato de que o desenvolvimento educacional não se limita apenas a um ou outro período de escolaridade. Muito pelo contrário, pois se trata de um processo progressivo de desenvolvimento do indivíduo, durante o qual ele irá aumentando continuamente seus conhecimentos,

de acordo com suas necessidades e interesses. Desta forma, segundo Brandão (1981, p. 17),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de outro nos envolvemos com ela: para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Desta forma fica claro que a educação deve ser vista e compreendida dentro de um contexto histórico – social concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica.

Este enfoque dado à educação evidencia que esta pode ser conceituada como um projeto, “que busca o desenvolvimento constante, consciente, responsável e crítico do homem assim como sua inter-relação com a realidade, em função de sua transformação e aperfeiçoamento sócio-político-econômico e cultural”. (CASTRO, 1983, p. 176).

A socialização e a educação dependem da capacidade que os homens têm de influenciarem uns no comportamento dos outros, modificando-se, no processo de interação social.

Em outras palavras “é a capacidade de só homem reagirem de serem capazes de atuar junto a outros homens, aprendendo e ensinando que torna possível a educação”. (BENEVIDES, 1991, p. 131).

Os indivíduos juntamente com a sociedade apresentam uma interação, responsável pela socialização. A socialização representa um processo que sempre se encontra em construção, cujos agentes são o ser humano e o grupo social que o cerca. Na verdade, “nesse processo o indivíduo ao mesmo tempo em que se aproxima da conduta do grupo em que vive incorporando determinados padrões sociais, age, também sobre o grupo tendo a possibilidade de modificá-lo”. (KRUPPA, 1994, p. 23).

Tal citação deixa claro que os padrões sociais existentes exercem grande influência na vida dos indivíduos que se adapta a eles através de uma aquisição permanente e progressiva.

Os indivíduos organizam, desta forma, sua vida em sociedade formando instituições sociais, que podem ser consideradas como sendo, “as formas de ação ou vivência que os homens recorrem, sistematicamente, visando a satisfazer determinadas necessidades”. (VIEIRA, 1992, p. 25).

As instituições sociais seguramente apresentam um papel fundamental, no processo de socialização. Para exemplificar as instituições sociais podem-se citar: a família, a escola, o estado, a igreja e os partidos políticos.

Entretanto, existe uma que se destaca como primordial na vida em sociedade, embora nem sempre seja observado, muito menos considerado como instituição social, é a linguagem.

Segundo Berger (1978, p. 193),

sejam quais foram as outras características das outras instituições – família estado, economia, sistema educacional, etc., as mesmas dependem de um arcabouço lingüístico de classificação e conceitos e imperativos dirigidos à conduta individual; em outras palavras dependem de um universo de significados construídos através de linguagem e que só por meio dela podem permanecer atuantes.

Ou seja, é através da linguagem que as pessoas conseguem contribuir com as relações que estabelecem com o ambiente ou com as outras pessoas.

Tomando todos os exemplos vistos acima é certo que é através deles que o homem se desenvolve e cria a possibilidade e a capacidade de aprender e ensinar.

Em suma, “a educação está ligada diretamente a esta capacidade, é parte do processo de socialização que humaniza o homem, isto é, propicia o desenvolvimento de suas capacidades”. (HADDAD, 1985, p.23).

Contudo, embora a educação ocorra em todas as sociedades, não se apresenta de fato, de forma única.

Ao longo de sua história, em momentos e em sociedades determinadas o homem criou instituições encarregadas de transmitir certas formas de educação e de saber. Então surgiram as escolas; contudo, nem assim a educação se dá de forma única, variando de uma escola para outra. (MELO, 1985, p. 65).

Toda época é marcada por uma educação que procura atender as necessidades próprias de cada período.

Na verdade a educação não é um processo neutro, pois se apresenta comprometida com a política e a economia de seu tempo.

Neste princípio, também se concentram as questões referentes à política, que influenciam do mesmo modo, o indivíduo.

Mas além desse aspecto, a importância política da educação reside, na sua função de socialização do conhecimento, pois, é "realizando na especificidade que lhe é próprio que a educação cumpre sua função política". (GADOTTI, 1999, p. 246).

Em outras palavras esta análise feita pelo autor quer dizer que a educação é sempre um ato político, é o mesmo que sublinhar que a educação possui sempre uma dimensão política, independentemente de se ter ou não consciência disso.

A História da Educação no Brasil marca seu início com a vinda dos seis jesuítas em companhia do primeiro governador geral, Tomé de Souza, desde então, e por mais de duzentos anos, ficou sob o cuidado dos padres da companhia de Jesus, o Ensino Público do país.

Atendendo aos propósitos missionários da ordem e a política colonizadora, os jesuítas dedicaram-se como afirma Fischman (1987, p. 16), "a instrução do gentio criando escolas de primeiras letras e instalando colégios destinados a formar sacerdotes para obra missionária da terra".

Os colégios então fundados pelos jesuítas preparavam também os jovens que não buscavam a vida sacerdotal, para os estudos superiores realizados em universidades européias.

Porém, em 1759 o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal, fazendo desta forma, desmoronar o sistema de educação montada por eles em terras brasileiras.

Ao afastar os jesuítas e assumir as responsabilidades pela educação pública Pombal baseou-se em alguns princípios que nortearam as reformas

existentes, como explica Laert Ramos de Carvalho apud Manacorda (1989, p. 68),

longe estavam seus elaborados das idéias liberais que os reformadores do século seguinte preocuparam introduzir na educação portuguesa. Seu objetivo superior foi criar a escola útil aos fins do estado, e nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir a fé, servisse aos imperativos da coroa.

Já na administração de D. João VI, marcou-se um período de férteis realizações no campo do ensino técnico e superior. Ainda foram criadas algumas instituições, como por exemplo: 1808 – A Academia da Marinha; 1808 – Curso de Cirurgia, aulas de Anatomia e Medicina; 1809 – Curso de Comércio; 1810 – A Academia Militar; 1812 – Curso de Agricultura; 1817 – Curso de Química; 1818 – Desenho Técnico; 1820 – Academia de pintura, escultura e arquitetura civil.

Em relação à instrução elementar, esta não mereceu cuidados da administração, como esclarece Menezes (1999, p. 61), “relegada a um segundo plano, a educação do povo se fez ao sabor dos interesses pessoais e políticos dos soberanos no exercício de seu absoluto poder”.

Após a Independência instaurou-se uma nova política no que se referia a instrução popular, baseada nos princípios liberais e democráticos do regime constitucional. Esta apontava a instrução do povo como à única condição para implantação de uma nova ordem. Tal tendência fica clara, na fala do Deputado da época, Manuel da Costa apud Mello (1985, p.90),

Quem vive debaixo do capricho e arbitrariedade, necessita apenas de forças físicas para agüentar os trabalhos ordenados pelo tirano, e de paciência e resignação e silêncio para não irritá-lo. O contrário passa em um governo livre, fundado sobre os direitos de todos os indivíduos onde todos os cidadãos ilustrados são por lei fundamental admitidos a tomarem parte da legislação do seu país.

Contudo o que se via, na verdade, era uma enorme distância entre a realidade e os demais liberais. O que realmente existia era a escassez da instrução pública no Brasil, em algumas províncias e totalmente existentes em

outras.

Retornando a Mello, ele enfoca Duarte da Silva que “não há em minha província uma só cadeira pública de primeiras letras. Uma que havia de gramática Latina, esta vaga existe há muitos anos, porque, como não se pagam os ordenados, ninguém as quer comprar”. (ibidem, p. 91).

Atendendo a tais reclamos, o projeto de Constituição de 1º de setembro de 1823 previa a responsabilidade do governo pela instrução pública, além de darem a liberdade à iniciativa particular.

Com isso em 1827, criaram-se os cursos jurídicos, as escolas de primeiras letras e o ensino primário para o sexo feminino. Menezes (1999, p. 63) chama a atenção para as mudanças que marcaram significativamente, principalmente aos, “estudos primários e médios, algumas escolas de primeiras letras e um punhado de aulas avulsas no velho estilo das aulas régias constituiriam-se todo o saldo positivo que sucedeu à Independência e que precedeu a reforma constitucional de 1834”.

Mais à frente, em 1854, o Governo Central, propusera a criação do ensino primário de 2º grau, porém sua criação ficou restrita à lei. E ainda, o ensino público primário encontra-se em grande desvantagem às escolas particulares.

Na análise feita por Oliveira, este fato se dá especialmente, pela falta de pessoal docente devidamente habilitado. E ainda esclarece que, “após o ato Adicional, fora inteiramente confiada às províncias, juntamente com a tarefa de prover a instrução elementar, a difícil missão de preparar pessoal docente para as escolas que se criavam”. (OLIVEIRA, 1983, p. 281).

Ou seja, o conjunto de circunstâncias que atuou desfavoravelmente sobre todo o ensino mantido pelas províncias fez com que também o ensino normal fosse levado ao descrédito.

Com tantos problemas, em meados da década de 70, os estudos realizados, desordenados e parceladamente, achavam-se quase que exclusivamente entregues à iniciativa particular.

Sendo assim, diante de toda esta verdadeira anarquia, começou-se a erguer muitas vozes em reclamações fervorosas e insistentes. Vários projetos

foram apresentados, com afirma Kruppa (1994, p. 39),

estruturação de ensino primário, em 4 níveis com tempo mínimo de duração; enriquecimento de programas e a renovação de métodos de ensino, obrigatoriedade da frequência de 4 anos às escolas primárias e média, gratuidade da escola primária superior.

Mas, na verdade, todas as reivindicações formuladas em projetos, não chegaram a se efetivar.

2.1 EDUCAÇÃO BÁSICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

A Primeira República foi marcada por princípios federativos e as idéias liberais de ampliação dos direitos de voto, assim como a separação entre Igreja e o Estado, laicização do ensino ministrados nos estabelecimentos públicos, liberdade de crenças e ensino.

No entanto, esse novo regime, segundo Mello (1994, p. 17): “não trouxe alterações significativas para a instrução pública, nem inaugurou uma nova corrente de idéias educacionais”.

Nesta época apenas teve continuidade os movimentos de idéias que se iniciaram no Império, mais precisamente nas últimas décadas.

2.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA APÓS 1930

A Queda da República Velha, sob o impacto da Revolução de 1930, trouxe um período de grandes transformações políticas e econômicas, acompanhada também de mudanças sociais, devido ao processo de

industrialização.

Como reflexo da industrialização há um aumento da população urbana, surgindo dessa forma novas ocupações ligadas à vida humana-industrial, proporcionando maiores possibilidades de mobilidade social.

Conforme diz Gadotti (1999, p. 269) “a educação escolar passa a representar um meio de êxito profissional e de acesso a posições socialmente valorizadas”. Assim a demanda por educação cresce consideravelmente, e mais “encontra-se à procura pela educação bastante expressiva, aumentando a ampliação da rede de escolas médias, e especialmente, da modalidade acadêmica (secundária)”. (ibidem, p. 279).

As reformas realizadas nos anos imediatamente posteriores à revolução, pelo ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos evidenciam ampliação das funções federais relativas às modalidades de ensino por elas abrangidas. Tais reformas referiram-se a:

a) Ensino secundário – a reforma significou a definitiva superação dos exames parcelados e ainda estabeleceu o currículo seriado à frequência obrigatória, a divisão do curso em dois ciclos e sua ampliação para sete anos, e tinha por objetivo, proporcionar a formação básica. E, o segundo ou complementar, com dois anos, diversificava-se em três semestres, em função dos cursos superiores para as quais constituíam pré-requisitos: Direito, Engenharia, Arquitetura, Medicina, Farmácia e Odontologia. Do ponto de vista de composição curricular, estabelecia-se um currículo enciclopédico, com equilíbrio entre as letras e as ciências no curso fundamental e predomínio destas sobre aquelas em duas das seções do curso complementar.

Entretanto, apesar dos intentos inovadores, “o ensino secundário manteve, nos quadros da reforma Francisco Campos, o caráter seletivo, elitista e preparatório que sempre o caracterizou na tradição escolar brasileira”. (TELLES, 1992, p. 29).

b) Papel da União – ficou atribuído à competência de traçar a Diretrizes da Educação Nacional, fixar o Plano Nacional da Educação e coordenar sua execução em todo o país, organizar e manter sistemas de ensino dos territórios e

exercer a ação supletiva necessária.

c) Papel do Estado e Distrito Federal – conferia a atribuição de organizar e manter seus respectivos sistemas de ensino, respeitadas as diretrizes fixadas pela União. Evidenciavam ainda a necessidade de uma ação mais vigorosa por parte do Estado, ficando estabelecidos os princípios de “gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, de educação com direito de todos”. (MENESES, 1999, p. 89).

d) Ensino Religioso – foi alterado o caráter estritamente leigo conferido à escola pública atendendo as exigências de grupos conservadores, compostos principalmente por católicos. “Desta forma o ensino religioso foi introduzido como matéria nos horários, das escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e morais”. (ibidem p. 89).

No ano de 1937, ocorreram novas mudanças decorrentes do golpe de Estado que instituiu o Estado Novo. Essas mudanças foram principalmente:

a) Papel da União – passou a ser incumbida de “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”.

b) Papel do Estado – restringiu os deveres do Estado na manutenção do ensino, e ainda eliminou muitas conquistas, como a exclusão em seu texto, do princípio de educação como direito de todos, e considera a educação como “o dever do direito natural dos pais”.

c) Entre 1942 e 1946, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, que regulamentaram os diversos ramos e modalidades do ensino secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário.

d) Ensino Secundário – o primeiro ciclo de ensino secundário, denominado então ginásio reduziu-se para quatro anos. No segundo ciclo, colégio estabeleceu dois cursos apenas: o clássico com ênfase em humanidade e o científico em ciências.

e) Ensino Primário – surgiram modificações nos programas escolares e também, na metodologia de ensino, onde se passou a enfatizar os processos intuitivos, a observação direta, a atividade do aluno, conservam-se os dois ciclos anteriores, fixando a duração do primeiro em quatro anos e o segundo em um.

Com a derrubada da ditadura em 1945, e uma nova constituição é

promulgada em 1946 com as seguintes modificações:

- a) Papel da União – “fica incumbida de legislar sobre as diretrizes da base da educação nacional” e de organizar o sistema federal de ensino “de caráter supletivo, estendeu-se a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais”.
- b) Papel do Estado e Distrito Federal – voltaram a ser atribuído a eles o compromisso de organizar os seus respectivos sistemas de ensino. Também voltaram à obrigatoriedade, a gratuidade, o direito de todos à educação.
- c) Ensino Técnico e Secundário – passaram a ser organizado por padrões federais, ficando a União responsável pela autorização e funcionamento dos estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e pela iniciativa privada.
- d) Leis da Equivalência – de acordo com essas leis, “os candidatos que concluir sem o primeiro ciclo dos cursos profissionais, poderiam matricular-se no segundo ciclo do secundário e os egressos do segundo ciclo daqueles cursos, poderiam candidatar-se a qualquer modalidade de ensino superior”. (LEI Nº. 1076 de 31/03/1950 e 1821 de 02/03/1953 in MENESES, 1999, p. 95).

Porém, em ambos os casos exigiam-se previamente a aprovação em exames de complementação das matérias não cursadas no primeiro ou segundo ciclo do secundário.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº. 4024 de 20/12/61, um passo muito importante foi dado no sentido de unificação do sistema de ensino e da eliminação do dualismo administrativos. Assim o Ministério da Educação e da Cultura e as Secretarias da Educação deixaram de absorver ambas as funções, criando-se para o exercício das funções normativas o Conselho Federal de Educação.

Em relação à estruturação do ensino a LDB, não trouxe grandes inovações. Manteve-se o ensino primário, quanto ao ensino secundário englobou-se ao profissional denominando o ensino médio. Os exames de equivalência foram abolidos. E foi criado um currículo comum, quanto às matérias obrigatórias, a serem indicadas pelo Conselho Federal de Educação.

Quanto ao ensino primário obrigatório, continuou-se a ter quatro séries de duração.

As novas Leis de Diretrizes e Bases, aprovadas na vigência da Emenda Constitucional de 1969 Leis nº. 5540/68 e nº. 5692/71 “refletiram a tendência centralista tanto pela sistemática com que foram aprovados, como pelo conteúdo e regulamentação de alguns assuntos que antes ficavam a cargo dos estados”. (TELLES, 1992, p. 61).

Quanto à organização do ensino, a principal mudança diz respeito à unificação do ensino primário com o primeiro ciclo do ensino médio agora chamado primeiro grau, o que significou o prolongamento de oito séries. Também em nível de segundo ciclo da escola média, pretendeu-se eliminar o dualismo das escolas profissionalizantes e acadêmicas, integrando-se os vários ramos dos cursos colegiais num ensino de segundo grau, orientado para uma habilitação profissional.

Finalmente, a Lei nº. 7044/82 aboliu a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau.

A principal mudança vem da responsabilidade pela organização dos sistemas de ensino, antes exclusiva dos estados, reconhecendo-se a existência dos sistemas municipais. Assim o art. 12 estabelece, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino”. (ibdem, p. 62).

Uma nova Lei de Diretrizes e Bases surge sendo aprovada em 20/12/96, sob o número 9394, com o intuito de reconhecer o papel da escola na atualidade, visando a possível valorização da Escola Pública.

2.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES N °. 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases encontra-se bastante vasta no que diz respeito à gestão na Escola Pública.

Foram resgatadas as preocupações pedagógicas incluídas em um novo contexto dando as escolas uma autonomia mais concreta, nos âmbitos financeiros, administrativo e pedagógico.

No artigo 15 determina-se: “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”. (LDB de 20 de dezembro de 1996).

Ou seja, a LDB dá às escolas liberdade e responsabilidade para elaborar a sua proposta pedagógica, incluindo currículo organizado escolar, e aos docentes a incumbência de zelar pela aprendizagem de seus alunos, entendendo-se aprendizagem como a aquisição de competências básicas essenciais necessárias ao indivíduo para a sua inserção na sociedade de forma justa e igualitária. Na nova lei, o direito de aprender ganha lugar de destaque.

Estas são as bases da autonomia da escola: Gestão Democrática e Gestão da aprendizagem. Em sintonia com as demandas educacionais contemporâneas e com as orientações da Unesco para políticas educacionais do milênio, a LDB definiu um projeto educacional que busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento e exercício de cidadania, formação ética e autonomia, em um contexto específico com alunos reais.

Portanto, há uma mudança clara de paradigma onde a ênfase educacional desloca-se do ensino para a aprendizagem. No entanto, a LDB incorporou esse novo paradigma quando, em comparação com a legislação interior, deslocou o eixo da liberdade de ensino para o direito de aprender, que para Morim (2000, p. 37) concretiza-se:

O direito de aprender concretiza-se quando conseguimos desenvolver no aluno um conjunto de competências definidas pela própria LDB como aquelas necessárias à inserção no mundo da prática social e do trabalho pedagógico do ensino para a aprendizagem, que resulta em desenvolvimento de competências.

Buscando, assim um cidadão capaz de saber fazer, agir, ser e conviver em seu entorno social. O conteúdo, portanto, não é mais um fim em si mesmo, mais um meio para desenvolver competências.

Segundo o artigo 32 da LDB, a ênfase no ensino fundamental recai sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender, sobre a aquisição de conhecimentos e habilidades, sobre a formação de atitudes e valores, e sobre a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

E, em relação ao ensino médio os artigos 35 e 36 destacam, “a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, do significado da ciência, das letras e das artes, do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura”. (WEISS, 2000, p. 78)

Estes fatos descartam assim, o conhecimento de forma enciclopédica e acolhem uma educação contextualizada, relacionando teoria com prática, mostrando ao aluno o que determinado conteúdo tem a ver com sua situação real.

Ensina-se, para constituir sentidos, produzir significados e construir competências.

O conceito de competência não é novo no campo da pedagogia, pois ao dizer que um aluno deve aprender e o que ele deve fazer com o que aprendeu, está se referindo a uma competência.

Segundo Oliva (1990, p. 66);

A competência caracteriza-se com a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores, decisões para agir de modo pertinente em uma determinada situação. Envolve, portanto, mais do que comportamentos observáveis. Uma competência não se deduz apenas do ato de fazer algo que pode ser objetivamente avaliado. Para constatá-la, há que se considerar também os conhecimentos e os valores que estão na pessoa e que nem sempre podem ser observados.

Da mesma opinião compartilha Canives (1991, p. 46), acrescentando ainda que “competência e habilidade pertencem à mesma família conceitual”. A diferença entre elas é determinada pelo contexto. Uma competência sempre é mais geral em relação às habilidades, em determinado contexto, pode ser uma competência por envolver outras habilidades mais específicas.

Em suma, a habilidade pode ser considerada uma competência.

Considerando, o conceito de competência é importante considerar porque

houve a mudança de paradigma. Antunes acredita ser pelo fato de se dar sentido concreto à expressão "educar para a vida", muito utilizada hoje na prática de ensino. Ele lembra que:

Se a educação básica é para a vida, a quantidade e a qualidade do conhecimento devem ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, além dos limites da escola. Portanto, a competência é um guia melhor para educar para a vida do que os conteúdos, mas o domínio do conteúdo não significa necessariamente uma competência. (ANTUNES, 1998, p. 242).

Já, Assmann (1998, p. 63) acredita que tal mudança relaciona-se à:

Mudanças que as novas tecnologias da informação produziram na produção, na disseminação, no acesso e no processamento do conhecimento. A escola hoje já não mais a detentora da informação e do conhecimento, embora caiba a ela preparar esse aluno para viver em uma sociedade na qual a informação é disseminada com grande velocidade. Essa preparação não se dá mais pela quantidade de ensino, e sim pela qualidade de aprendizagem.

Berbel (1998, p. 69), acredita que a mudança é decorrente do contexto brasileiro:

Quando o currículo focaliza-se nas competências a serem construídas, e não nos conteúdos, é possível negociar um conjunto de competências básicas que todos os alunos terão de aprender em toda e qualquer escola e região, deixando os conteúdos para serem ditados pelas características da clientela e da região. A unidade nacional é forjada nas competências a serem aprendidas, e não nos conteúdos a serem ensinados para ancorar o processo de constituição dessas competências.

Finalmente, Perrenoud (1999, p.78) enfoca esse novo paradigma à democratização da escola:

No momento em que se democratiza a escola, no momento em que ela se universaliza e deve incorporar toda a heterogeneidade, toda a

diversidade que caracteriza o povo brasileiro, já não é possível uma escola única. É preciso que a escola esteja voltada para a diversidade, que acolha e use essa diversidade para promover a aprendizagem dos alunos, que faça disso um recurso e não uma dificuldade, um empecilho.

2.4 CONDIÇÕES BÁSICAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA – PERSPECTIVAS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A democratização da escola, sem dúvida, passa pela democratização do acesso, da permanência e da gestão. Essa compreensão é reveladora de que as políticas voltadas para o cotidiano escolar não podem negligenciar essas esferas.

A busca pela garantia a democratização do acesso, da permanência e da gestão articulam à defesa de um parâmetro mínimo de qualidade permeado pelo estabelecimento de novas interlocuções com a sociedade civil organizada.

Nesse sentido, Paro (1996, p. 121) considera:

Se se admite que a preocupação básica da escola deve ser a universalização do saber, então, a principal prova de relevância de qualquer inovação que se promova no sistema educacional deve passar pela verificação de sua capacidade de contribuir para tornar realidade esse objetivo. No que se concerne à quantidade, a questão está relacionada à expressão de ofertas de vagas e de escolas com condições satisfatórias de funcionamento.

Esses dados são indicadores de que a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola, a criação de espaços de mecanismos de participação e exercício democrático das relações de poder colocam-se como prerrogativas fundamentais para a problematização da escola que se tem e para àquela que se quer formar.

Portanto, pensar a democratização da escola implica lutar pela democratização da sociedade da qual essa faz parte e é constituída.

Estamos vivendo um novo tempo da educação brasileira, com imensos desafios a serem enfrentados com determinação, espírito crítico e clareza. Somente a gestão democrática, que garanta a participação de todos, tem condições de levar a escola brasileira a encontrar seu verdadeiro caminho. (ibidem, p. 127).

A escola ao assumir uma forma de Gestão Democrática, passa a ter um caráter descentralizador, no qual a instituição tem autonomia na decisão financeira pedagógica e administrativa, e, principalmente, conta com a participação de seus membros para tomar decisões coletivas.

Machado (2000, p. 56) acredita que “sem dúvida a descentralização, a autonomia e a participação constituem-se em categorias fundamentais para se concretizar uma gestão democrática”.

A questão da autonomia da escola refere-se ao seu poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização. Sendo assim, possibilita o envolvimento da comunidade escolar, para traçar seus caminhos, tornando-os co-responsáveis pelo êxito da instituição.

Já no aspecto referente à descentralização, Marques salienta (1992, p. 76):

Comprometida com uma educação democrática, pública e de qualidade para todos, encaminhando a participação, seja outras instituições, a fim de alcançar a partilha do poder com os envolvidos com a educação. Propomos que seja considerado o contexto econômico social, político e cultural que agem em favor da tendência autoritária, para que se possa romper e superar tal tendência.

A descentralização, então, favorece a gestão com responsabilidade, na medida em que envolve muitos mais atores nas decisões da escola. Ao ser atribuído a cada pessoa a responsabilidade compartilhada pelos resultados, acaba-se com a tendência de um jogar no outro a culpa por algo que não está indo bem e todos se sentem comprometidos com o que poderão fazer para reverter à situação.

2.5 DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ORGANIZACIONAIS NO INTERIOR DA ESCOLA – RESSIGNIFICANDO A PARTICIPAÇÃO COLETIVA

Paro (1997, p. 127) salienta que, “quer pela transmissão de um saber objetivo, quer pela promoção de uma consciência crítica da realidade social, a gestão democrática visa precisamente servir de instrumento de superação da dominação e da exploração vigentes na sociedade”.

Assim, a Gestão Democrática passa a ser vista como condição para a organização do espaço escolar, de forma a garantir o compromisso coletivo pela formação da cidadania.

Segundo Ferreira (1999, p. 1241)

gestão significa tomar decisões, organizar, dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania (...) é um compromisso de quem toma decisões – a gestão -, de quem tem consciência do coletivo – democrática - , de quem tem responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação.

Portanto, é necessário compreender que a Gestão Democrática não ocorrerá espontaneamente. No âmbito escolar, especificamente, é necessário que esta seja provocada, procurada, vivida e aprendida por todos os que pertencem à comunidade escolar.

A escola participativa precisa dar oportunidade a todas as vozes e conhecimentos produzidos nas diferentes práticas sociais. Contudo, não basta abrir as portas para os pais estarem presentes na escola. Esses precisam ser ouvidos, terem direito de defesa de suas idéias através de processos democráticos. . (SANTOS, 1997, p.270).

Sendo assim, espera-se do Diretor da Escola “capacidade de saber ouvir,

alinhar idéias, questionar, interferir, traduzir posições e sintetizar uma política de ação com propósito de coordenar efetivamente o processo educativo, o cumprimento da função social e política da educação escolar”. (PRAIS, 1990, p. 86).

Desta forma, o Diretor da Escola tem como função básica colocar um enfoque pedagógico no seu papel de gestor e administrativo, buscando facilitar a elaboração de projetos educacionais que sejam resultantes de uma construção coletiva, trazendo assim a identidade da escola de acordo com seu contexto, suas características, clientela, sem perder de vista ao mesmo tempo o objetivo mais amplo: formar cidadãos que atuem e participem na construção de uma nova realidade, uma nova ordem social.

No entanto, essa participação na construção coletiva dos projetos, deve estender-se ao dimensionamento e detalhamento das metas até a tomada de decisões, execução, avaliação e redirecionamento, quando necessário.

Este nível de participação fundamenta-se na igualdade real entre as pessoas em relação à elaboração do projeto. Gandin (1997, p. 57) aponta que:

Aí se pode construir um processo de planejamento em que todos, com seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas idéias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado.

2.6 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONSTRUÇÃO COLETIVA DA IDENTIDADE DA ESCOLA

Vasconcellos (1995, p.143) acredita que projeto pedagógico “é um instrumento teórico metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola (...). É uma metodologia que possibilita re-significar a ação de todos os agentes das instituições”.

O Projeto Político Pedagógico pode ser entendido como um processo de

mudança e de definição de um rumo, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo.

Desta forma, o Projeto Político Pedagógico da escola se apresenta como orientador do processo de ensino e aprendizagem, definindo as ações educativas e as características necessárias à escola para que esta cumpra seus propósitos e sua intencionalidade.

Quando o projeto político pedagógico orienta o processo de ensino e aprendizagem na escola, possibilita que esta cumpra com seus objetivos, através de um processo permanente de reflexão sobre toda a prática pedagógica.

Nesse contexto, a responsabilidade pela construção desse projeto é de toda comunidade escolar, sendo um:

processo democrático de decisões, preocupa-se em ministrar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, cooperativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo interpessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola. (VEIGA, 1995, p. 13).

Sob esta ótica, o projeto político pedagógico apresenta algumas características fundamentais:

- 1 É um movimento de luta em prol da democratização da escola que não esconde as dificuldades da realidade educacional, mas não se deixa levar por esta, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos. É um movimento constante para orientar a reflexão e a ação da escola;
- 2 Por ser coletivo e integrador, o projeto, quando elaborado, executado e avaliado, requer um clima de confiança que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem nas tomadas de decisões que afetam a vida da escola e de comprometerem-se com a ação;
- 3 O projeto não é apenas perpassado por sentimentos, emoções e valores.

Um processo de construção coletiva fundada no princípio da Gestão Democrática reúne diferentes vozes, dando margem para a construção de hegemonia da vontade comum.

3 ANÁLISE DA PRÁTICA VIVENCIADA

Na primeira fase da pesquisa observacional foi aplicado um questionário à Diretora da Escola Municipal Maria Flora Scaramela – Ensino Fundamental I, do município de Piraí do Sul – Pr, o que permitiu a construção do seu perfil sócio educacional, a identificação do tipo de gestão utilizada em sua prática, assim como, a sua relação com os demais profissionais da escola.

A segunda fase desse trabalho procurou observar os profissionais da escola no que se refere à sua participação na Gestão Escolar e analisar o Projeto Político Pedagógico da escola para ver como este tem se efetivado na prática.

Todo trabalho de pesquisa durou quinze dias, onde o convívio na escola, possibilitou o cumprimento dos objetivos propostos.

O perfil construído na primeira fase da pesquisa indicou que a diretora trabalha nesta escola há nove anos no cargo que assume hoje. Como educadora trabalha a vinte e três anos. Possui formação acadêmica em Pedagogia e Pós Graduação em Educação Especial. Foi selecionada para o cargo de Direção por convite da prefeitura, indicando ser este o procedimento utilizado pelo município para escolha dos dirigentes.

Quanto ao seu trabalho dentro da escola explicou que não realiza nenhuma atividade sozinha. Todas as decisões e problemas da escola são traçados coletivamente, com o intuito de atingir a sociedade e a educação. Acredita ser o seu trabalho alvo para construir um mundo baseado na construção de uma nova escola, com novas mudanças e o desejo de crescer.

“É tarefa de a escola formar cidadãos ativos, criativos, solidários, críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social por uma sociedade mais

justa, humana e fraterna”. (Trecho de uma resposta do questionário aplicado à Diretora no dia 13 de outubro de 2009).

Quando indagada sobre qual tipo de gestão ser a sua, respondeu sem titubear, a Gestão Democrática, que explicou ser um princípio consagrado pela constituição vigente, que abrange as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Ainda nesse contexto, salientou que a escola estimula e apóia a organização dos pais para que atuem em ações conjuntas, solidárias, cooperativas e comunitárias. Para isso, utiliza mecanismos institucionalizados e atuantes, Associações de Pais, Mestres e Funcionários, Conselho Escolar.

A escola procura sempre criar um ambiente de trabalho acolhedor, incentivando e propiciando formação continuada em serviço através de Reuniões e Grupos de Estudos.

Ao ser questionado sobre a participação dos pais, alunos, professores, funcionários e comunidade em geral, afirma que nos últimos anos a escola tem registrado a participação e satisfação cada vez maior de todos nas atividades por ela desenvolvidas. Os índices de acesso, permanência, aprovação e aproveitamento escolar do aluno são analisados constantemente e coletivamente e vem demonstrando resultados positivos.

Acredita que a escola tem encontrado bons resultados dentro dessa forma de Gestão Democrática, uma vez que mobiliza os pais e a comunidade para participarem efetivamente das ações da escola e de todo processo ensino e aprendizagem. Explicou que para isso procura realizar projetos criativos, dinâmicos e inovadores, com os seguintes intuitos: desenvolvimento da aprendizagem e da auto-estima dos alunos; elevação da auto-estima de professores, funcionários e pais; execução de ações que atendam às necessidades de inserção do aluno em sua realidade, tendo em vista a oferta de educação de qualidade e o exercício da cidadania.

A fala da Diretora sobre a Gestão Democrática exercida na escola veio de encontro ao que diz o Projeto Político Pedagógico da Escola. A análise deste foi realizada juntamente com professores e funcionários.

Foi constatado que esse Projeto foi realizado no ano de 2006 e teve a participação de toda a comunidade da escola, por isso, retrata a realidade, tornando-se o cartão de visita da escola, ou seja, “cada vez que uma nova professora chega a nossa escola a diretora lhe disponibiliza o PPP, pois assim consegue logo adaptar-se, conhecer nossa realidade, nossos alunos, seus pais”. (Professora da 3ª Série).

“Antes o PPP era feito pela secretaria de educação, um para todas as escolas municipais, inclusive as da zona rural... não tínhamos como se identificar com ele, ou melhor, para falar bem a verdade, ninguém nem o conhecia, só ouvíamos falar...” (Professora da 1ª Série).

Através dos relatos e da prática observada, constatou-se realmente princípios de uma Gestão Democrática nesta escola apesar da falta de eleição para os diretores (regra contrária a uma proposta de Gestão Democrática). Percebeu-se o grande valor dado à participação coletiva como meio de sustentação para o envolvimento da comunidade escolar, buscando-se o sucesso de todo o processo educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco de uma escola que busca a qualidade deve ser a possibilidade de apropriação, pelos alunos, do conhecimento socialmente relevante, em que o saber acadêmico, valores e tradições culturais sejam respeitados, de modo que todos se sintam identificados, ao mesmo tempo em que instrumentalizados para compreender o mundo contemporâneo, co-participando da construção da ordem democrática.

O alcance desses objetivos não é tarefa apenas da escola, mas dos diferentes componentes diretamente ligados a ela: pais, alunos, professores, funcionários. Dessa forma, devem-se considerar todos os segmentos envolvidos na vida escolar, promovendo discussões e ações coletivas, para garantir o desenvolvimento e a transformação das pessoas e da escola, uma vez que esta é

um espaço público de permanente construção e vivência da cidadania.

Este é o princípio de uma Gestão Democrática.

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional. Desse modo, as unidades de ensino poderiam, em seu interior, praticar a busca de soluções próprias para seus problemas e, portanto, mais adequadas às suas necessidades e expectativas, segundo os princípios de autonomia e participação da gestão educacional.

Porém, ainda existem alguns professores, funcionários e pais que se esquivam da participação na escola. Muitos se mostram cautelosos, pois em várias situações percebem que se beneficiam muito pouco com todo esse processo e questionam até que ponto o seu envolvimento faz alguma diferença na escola.

Desta forma, é importante que o Diretor Escolar assuma uma postura de mediador das reflexões e discussões e não o dono do saber. Assim, todos aprendem a respeitar as perspectivas alheias, envolver-se em auto-correção quando necessário e ter orgulho das realizações de grupo, assim como, das suas próprias realizações.

Além disso, precisa desenvolver estratégias que facilitem a participação, como: identificar as oportunidades apropriadas para a ação e decisão compartilhada; estimular a participação dos membros da comunidade escolar; estabelecer normas de trabalho em equipe e orientar a sua efetivação; transformar boas idéias individuais em idéias coletivas; garantir os recursos necessários para apoiar os esforços participativos; prover reconhecimento coletivo pela participação e pela conclusão de tarefas.

Esse trabalho de pesquisa, tanto a bibliográfica quanto a análise da prática, possibilitou a certeza que a efetivação de uma Gestão Democrática através da participação coletiva, transforma a Escola Pública num espaço de crescimento, de diálogo, de respeito às diferenças e de flexibilidade, formadora de cidadãos críticos e conscientes; uma Escola verdadeiramente de qualidade.

Uma grande escola exigirá docentes competentes, abertos para o mundo e para o saber, sempre de novo redefinidos. Docentes e estudantes conscientemente comprometidos. Uma grande escola exigirá espaços físicos, culturais, sociais e artísticos, equipados que abriguem toda a sabedoria acumulada da humanidade e toda a esperança de futuro – que não seja continuidade do presente, porque este está em ritmo de barbárie – mas seja sua ultrapassagem. Uma grande escola exigirá tempo. Tempo de encontro, de encanto, de canto, de poesia, de arte, de cultura, de lazer, de discussão, de gratuidade, de ética e de estética, de bem-estar e de bem-querer e de beleza. Porque escola grande se faz com grandes cabeças (é certo!), mas também com grandes corações, com muitos braços, que se estendam em abraços que animam caminhadas para grandes horizontes. (REDIN, 1999, p. 07).

5 REFERENCIAIS

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 1998.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade de aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BENEVIDES, M. V. de M. **A cidadania Ativa: requerendo plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Ática, 1991.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**. Londrina: UEL, 1998.

BERGER, P. L. apud FORACCHI, M. A. M. **Sociologia e Sociedade**, Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BRANDÃO, C. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CANIVES, P. **Educar o cidadão**. Campinas: Papirus, 1991.

CASTRO, R. M. A. **Questionando a aprendizagem**. Tese de Mestrado, PUC-SP, 1983, p. 176.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da atuação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

- FISCHMAN, R. (org.). **Escola Brasileira**. São Paulo: Atlas, 1987.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Crítica, 1999.
- GANDIN, D. **Planejamento participativo**. São Paulo: vozes, 1997.
- HADDAD, S. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1985.
- KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LUCK, H. et al. **A escola participativa**. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.
- MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.
- MANACORDA, M. **História da educação. Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARQUES, M. O. **A formação profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.
- MENESES, J. G. de C. **Estrutura e Funcionamento da Educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- MORIM, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVA, A. (org.). **Epistemologia: a cientificidade em questão**. Campinas: Papyrus, 1990.
- OLIVEIRA, F. de. **A economia brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PARO, V. H. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 1996.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PRAIS, M. de L. M. **Administração colegiada da escola pública**. Campinas: Papyrus, 1994.
- REDIN, E. **Nova fisionomia da escola necessária**. Rio Grande do Sul: Unisinos, 1999.
- SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- TELLES, M. L. S. **Educação: a revolução necessária**. Petrópolis: Vozes, 1992.

WEISS, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000, p. 78.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, V. **Planejamento instrumento de mobilização popular**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1992.