

Desafios da Gestão Escolar Democrática e Participativa: Relato de uma experiência

Regina Aparecida Berardi Osório¹
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6010-7921>

Resumo

Este artigo tem por objetivo contribuir para a discussão sobre a necessidade de construção de uma gestão escolar democrática, participativa, que exerça a autonomia, embora relativa, que lhe é atribuída. Para tanto, apoia-se na legislação vigente, bem como em estudos de diversos autores que desde a redemocratização do país, e a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, vêm se debruçando sobre esse tema. O texto narra também uma experiência na gestão de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Por fim, apresenta-se uma reflexão sobre a relevância da implantação do modelo de gestão democrático-participativo em todos os sistemas de ensino.

Palavras-chave: gestão democrática; participação; aprendizagem coletiva.

Abstract

This article aims to contribute to the discussion on the need to construct a democratic, participatory school management that exercises the autonomy, although relative, attributed to it. For that, it is based on the current legislation, as well as on studies by several authors who have been addressing this theme since the redemocratization of the country, and since the promulgation of the Federal Constitution of 1988. The text also narrates an experience in the management of a public school of the State School of São Paulo. Finally, a reflection is presented on the relevance of the implementation of the democratic-participatory management model in all education systems.

Keywords: democratic management; participation; collective learning.

1 Introdução

Este artigo tem por objetivo contribuir para a discussão sobre a importância da gestão democrática na rede pública de ensino, no Brasil, que teve sua implementação proposta a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, alguns anos após o fim da ditadura militar que esteve no comando do governo brasileiro por mais de 20 anos, assim como apresentar o relato de uma experiência vivida na primeira década deste século.

Pretende-se, aqui, analisar as formas de gestão escolar desde a década de 1970 até os dias atuais, uma vez que as instituições de ensino da rede pública brasileira passaram por

¹ Doutora em Didática e Formação de Professores pela Universidade de Aveiro - Portugal
Professora de Didática nas Licenciaturas de Química e de Computação do IFBA-Campus de Porto Seguro
e-mail: regina.osorio@ua.pt

mudanças significativas durante esse período, em que o país, ao vivenciar um modelo autoritário de governo, retornou à democracia.

O fato de o processo de redemocratização do Brasil haver passado por longo período de transição, desde o fim do governo Figueiredo, com a eleição indireta e morte de Tancredo Neves, e a posse do vice-presidente José Sarney, em 1985, tornou premente a criação da Assembleia Geral Constituinte, em 1987, que elaborou a Nova Constituição brasileira, promulgada em 1988, considerada democrática e cidadã (KINZO, 2001).

De acordo com Kinzo (2001), entretanto, até o início do século XXI, as sucessivas crises políticas, econômicas e sociais permitem afirmar que se não houve retrocessos, tampouco avançamos no aperfeiçoamento do processo democrático brasileiro.

Essa é uma situação que perdura até os tempos atuais, na medida em que persistem problemas tanto no que se refere “à "qualidade" da contestação pública e da participação do cidadão quanto ao funcionamento efetivo do processo decisório democrático” (KINZO, 2001, p. 9-10), uma vez que, apesar das conquistas de direitos constitucionais como o acesso aos serviços de educação e saúde, “a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988), há muito ainda a se consolidar. Problemas relacionados ao emprego, à moradia, à segurança, à saúde e à educação, entre outros, só se ampliaram nestes últimos anos.

Com relação à Educação, alguns de seus princípios, entre eles, a gestão democrática, apesar de presente na Constituição Federal, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, ainda engatinha nos espaços das instituições de ensino, pois percebe-se a existência de um grande distanciamento entre escola e comunidade, que impede avanços maiores em relação ao exercício da participação democrática.

Por outro lado, embora muitas escolas, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, prevejam os Conselhos de Escola e os Grêmios Estudantis, estas instituições que poderiam contribuir significativamente para o processo democrático escolar, de modo geral, estão apenas registradas, com suas devidas atribuições, nos documentos oficiais, sem exercer efetivamente seu papel, salvo raras exceções.

Entre as experiências observadas na gestão escolar, este texto aborda ainda a passagem da autora pela direção de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo, de 1998 a 2011, a princípio de forma empírica, mas que passou a ser embasada nas teorias de Freire (2002), Paro (2010), Libâneo (2013), Lück *et al.* (2009), Gadotti (2014), Veiga (2002), entre outros.

2 Gestão escolar democrática e suas dimensões

A gestão escolar, por muito tempo chamada ‘administração escolar’ (PARO, 2010), sofreu influência do modelo de administração empresarial.

Dessa forma, as escolas eram ‘dirigidas’ por diretores, muitos dos quais escolhidos por indicação política, que faziam cumprir as ordens emanadas do poder superior. As decisões, nas escolas, eram tomadas por esses profissionais e nem sempre estavam de acordo com os interesses da comunidade escolar.

Essa situação persistia devido ao fato de os gestores das escolas públicas não possuírem formação específica ou por serem formados em cursos que privilegiavam unicamente as dimensões administrativa e financeira. Na dimensão administrativa, normalmente incluía-se a de recursos humanos, ainda bastante fragilizada e desvalorizada nesse contexto.

Tratava-se, portanto, de uma filosofia de trabalho muito próxima da administração empresarial. Semelhante, em muito, àquela exercida na rede privada de ensino. Na verdade, a rotina era a mesma, a participação da comunidade era mínima.

O importante é que a escola funcionasse bem, administrasse com eficiência os recursos humanos e financeiros, de forma competente, e, na medida do possível, desse um suporte ao setor pedagógico, o que quase sempre ficava em segundo plano ou era delegado aos coordenadores e orientadores pedagógicos.

Como seria, então, possível conquistar a gestão democrática sem uma formação que permitisse ao gestor compreender a mudança de postura proposta?

Em primeiro lugar, torna-se necessária a compreensão do que representa a mudança de um modelo administrativo hierárquico para uma gestão democrática, que implica na descentralização de poder com a participação atuante da comunidade escolar. Para tanto, os gestores e sua equipe precisariam conhecer o real sentido da expressão “democracia participativa”, que pode ser traduzida na “possibilidade de intervenção dos cidadãos nos procedimentos de tomada de decisão e de controle do exercício do poder. Em causa está o princípio democrático na sua vertente de princípio da participação”².

Para que essa mudança acontecesse, seria necessária a inclusão de uma nova dimensão da gestão, provavelmente a mais importante, a dimensão política.

A esse respeito, de acordo com Lima (2000, p. 19), a democratização da gestão escolar constitui-se uma

[...] perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos e consubstanciadas em acções de (auto)governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões político-administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc.

Como se pode observar, para esse autor, além das dimensões já conhecidas e referendadas, surge, na gestão democrática, a dimensão política que ocupa papel importante no seu desempenho, uma vez que se preveem transformações das relações de poder no cotidiano escolar, pois as decisões tomadas, no que se refere ao funcionamento e desenvolvimento do ensino, passam a ser de responsabilidade de um colegiado e não mais de uma única pessoa, neste caso, o diretor da escola.

Essa dimensão política insere-se, a meu ver, na dimensão pedagógica da gestão e é relevante, na medida em que contribui à formação não só dos alunos, mas da própria comunidade que evolui junto, em todos os aspectos do conhecimento e da vida social. Deve, por isso, ser desempenhada de forma didática, uma vez que se trata, de modo geral, do contato com famílias que apresentam diferentes níveis de escolaridade e que necessitam, conseqüentemente, de uma interação adequada com toda a equipe escolar. Trata-se, portanto, de uma dimensão político-didático-pedagógica.

O desafio da gestão escolar democrática

A gestão escolar democrática está prevista na Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, que estabelece, em seu artigo 206, inciso VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) reitera o princípio da democracia nas escolas públicas, no inciso VIII, do art. 3º, ao afirmar que o ensino será ministrado através da: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, assim como faz, no art. 14, o detalhamento dessa questão e estabelece que

² Disponível em: [Euroogle - Dicionário de Termos Europeus](#). Acesso em 228/04/2021

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, *on-line*).

Após mais de vinte anos de ditadura no país, falar-se em democracia era algo novo para muitos brasileiros. Voltar a ter o direito de escolher seus representantes, participar da vida política do país, requeria uma nova aprendizagem. Em relação às instituições públicas, de educação, saúde, segurança pública, a gestão democrática começava a ser implantada através da criação de Conselhos e da eleição de seus conselheiros. Surgiram então os Conselhos de Saúde, de Educação, Tutelar (previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente), entre outros.

As escolas públicas, que já possuíam Conselhos de Escola de caráter apenas consultivo, por força da lei, transformaram-nos em deliberativos, obedecendo critérios estabelecidos pelos sistemas estaduais e municipais de ensino. Aquelas que ainda não contavam com essa instância de decisão, criaram seus conselhos de acordo com as normas estabelecidas.

Depois de mais de duas décadas de centralização e de autoritarismo, as instituições passavam por um processo de reconstrução de um ambiente democrático sem terem ainda muita noção do que isso significava.

A cultura centralizada e autoritária arraigada no meio social tornou muito mais difícil redemocratizar o setor público, dessa forma, os avanços nessa direção ocorreram de forma diferenciada e de acordo com os interesses daqueles que detinham o poder à época.

Algumas escolas, por exemplo, constituíram seus conselhos, elegeram seus conselheiros e passaram a trabalhar na perspectiva de proporcionar à sua comunidade a oportunidade de participar mais da tomada de decisões da instituição. Em outras, houve apenas uma reformulação nos documentos da escola, como o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico, que normalmente eram elaborados pelo diretor ou por outro membro de sua equipe designado para essa tarefa, em que constavam o Conselho de Escola, sua constituição e atribuições, e o Grêmio Estudantil, uma vez que os alunos, em tese, teriam o direito à participação política dentro da instituição, embora isso dificilmente ocorresse na prática.

Participação e autonomia - o exercício da cidadania

Havia a necessidade de que os Conselhos de Escola fossem constituídos e formados, isto é, que essa representação colegiada tivesse a compreensão real de que não tinha mais o papel de apenas referendar as decisões da direção da escola, mas de identificar problemas, discuti-los, apresentar propostas, decidir sobre os rumos a serem tomados, acompanhar as ações e avaliá-las ao longo do processo.

Nesse sentido, a gestão democrática deveria ser efetivamente participativa, apesar de constituir-se “um grande desafio, mas a participação da comunidade escolar na definição dos rumos da Educação é fundamental, e para isso deve ser dialógica” (OSÓRIO, 2018, p. 273), pois, de acordo com Lück *et al.* (2009, p. 18), esse tipo de participação

[...] demanda maior envolvimento de todos os interessados no processo decisório da escola, mobilizando-os, da mesma forma, na realização das múltiplas ações de gestão. Esta abordagem amplia, ao mesmo tempo, o acervo de habilidades e de experiências que podem ser aplicadas na gestão das escolas, enriquecendo-as e aprimorando-as.

O princípio da participação e sua importância na gestão democrática encontram-se referendados no artigo 14 da LDB:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, *on-line*).

De acordo com Souza (2008, p. 133), participar da vida política do país é uma atividade “importante que se aprende na prática democrática. Seja na gestão da escola, da cidade ou do país, a participação ampliada é quase sempre defendida como condição *sine qua non* para a efetivação democrática”. Sendo assim, passa a fazer parte da função da escola, promover a participação da sua comunidade nas discussões políticas que dizem respeito aos interesses dessa mesma comunidade.

Essa participação, portanto, não pode se restringir a alguns aspectos da vida escolar. É comum ouvir-se dizer que os pais dos alunos não têm capacidade nem conhecimento suficientes para participar das discussões pedagógicas: planejamento, currículo, avaliação etc., assim sendo, sua participação acaba ficando limitada às atividades que envolvam o levantamento de recursos financeiros, como nas festas escolares.

A cultura das escolas continua ainda arraigada na crença de que pais, alunos e quaisquer outras pessoas que não participem diretamente da atividade educativa somente atrapalhariam o processo de discussão. É importante, entretanto, que os pais compreendam a importância do processo de ensino e aprendizagem, que entendam como os professores realizam seu planejamento, como se processa a avaliação da aprendizagem, como se desenvolve o currículo escolar e o que se propõe em termos de formação para os alunos. Os pais, minimamente, precisam saber quais são os valores e a missão da escola, para que entendam que tipo de cidadão essa escola espera formar. Trata-se de um direito. E quem mais, além dos professores, possui essa capacidade para informá-los sobre tudo isso?

As escolas perdem uma oportunidade valiosa de promover, junto às famílias, discussões que digam respeito à educação dos alunos, uma vez que os profissionais de educação são aqueles que têm essa competência para explicar a dinâmica do processo educativo, bem como orientar os pais para as tarefas complementares que podem ser desenvolvidas no ambiente familiar. Por outro lado, esses encontros com a comunidade podem contribuir para a conscientização dos direitos e deveres que todos têm, assim como para o exercício da participação democrática necessária em todos os âmbitos da vida em sociedade.

O que acontece, entretanto, é que até mesmo os Conselhos de Escola, que oficialmente devem se reunir no mínimo quatro vezes ao ano, são convocados quando há necessidade de organizar eventos que possam angariar fundos para este ou aquele propósito.

No geral, a comunidade continua sendo chamada para as Reuniões de Pais, com o objetivo de entrega de notas ou de reclamação sobre o comportamento dos filhos. Por isso, continuam as escolas esvaziadas.

Em termos pedagógicos, de acordo com Lück *et al.* (2009, p. 52):

a promoção da participação deverá ser orientada e se justifica na medida em que seja voltada para a realização de objetivos educacionais claros e determinados, relacionados à transformação da própria prática pedagógica e de sua estrutura social, de maneira a se tornar mais efetiva na formação de seus alunos e na promoção de melhoria de seus níveis de aprendizagem.

Para esses autores, os alunos, cujos pais são atuantes na escola, aprendem mais.

Outro setor quase sempre alijado da participação nas decisões da escola, é o dos funcionários. Estes também teriam muita contribuição a dar. São eles que, na maioria das vezes, melhor conhecem os alunos e suas famílias.

Por que os pais, os alunos e os funcionários não podem participar de tudo?

De acordo com Libâneo,

a participação é o meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e, de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais (LIBÂNEO, 2013, p.89) e, acrescentem-se, os funcionários.

Segundo esse autor, “A gestão democrática-participativa, valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso” (LIBÂNEO, 2013, p.89).

A escola pode ser, outrossim, o centro irradiador de uma cultura de participação social capaz de influenciar outros contextos da sociedade, pois como afirma Gandin,

Participação não é simplesmente aquela presença, aquele compromisso de fazer alguma coisa, aquela colaboração, aquele vestir a camisa da escola (grifo nosso) nem mesmo a decisão em alguns pontos esparsos e de menor importância; participação é aquela possibilidade de todos usufruírem dos bens, os naturais e os produzidos pela ação humana; [...] então, participação no planejamento participativo inclui distribuição do poder, inclui possibilidade de decidir na construção não apenas no “como” ou no “com que” fazer, mas também no “o que” e no “para que” fazer (GANDIN, 2001, p. 88).

Por outro lado, além de promover essa participação da sociedade na vida escolar, essa instituição-escola precisa de exercer a autonomia que lhe é garantida na legislação, na medida em que a própria LDB, em seus artigos 15 e 35, reconhece essa necessidade.

Art. 15. 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.

Art. 35. II - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da *autonomia* intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).

Como é possível perceber, a autonomia que se ‘oferece’ às escolas é relativa, entretanto, cabe à instituição encontrar os caminhos que permitam exercê-la plenamente, pois, como afirma Barroso (1998, p. 17), “a autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local”.

São, de acordo com Gadotti e Romão (1997, p. 47), “novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto da uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria”. Basta a conscientização de todos sobre a quem pertence a escola: ao governo ou à comunidade?”

Se a escola pertence à comunidade, então, nada mais justo do que ela participar ativamente de toda a vida da escola, incluindo o Projeto Político Pedagógico (PPP) (Veiga, 2002), uma vez que, para Libâneo (2001, p. 115), “a autonomia da escola se orienta pelo poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, mantendo-se, portanto, relativamente independente do poder central, administrando livremente os seus recursos financeiros”. Por isso, o gestor precisa contar com a força da comunidade escolar para que, democraticamente, tenha o poder de decidir sobre os aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos.

Da mesma forma, os alunos podem, através do Grêmio Estudantil, apresentar suas propostas, sugestões, reivindicações, de tal forma que avancem na consciência política, sendo essa, também, uma das aprendizagens que cabe à escola proporcionar.

Democracia, educação e comunidade

De acordo com Gadotti (2014, p. 1), “A participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país”. Sendo assim, fica muito claro que a escola, ao privar os pais da participação em todas as atividades, priva-os também da ampliação do conhecimento acadêmico que a instituição detém.

Nas escolas das periferias das cidades, principalmente, os pais dos alunos são trabalhadores que sequer têm tempo para interagir com os filhos. Por isso, quando a escola os ‘convoca’ para uma reunião de pais, estes não comparecem porque já as conhece, uma vez que são normalmente enfadonhas e usadas apenas para entregar um boletim e/ou reclamar do comportamento dos filhos.

A participação da comunidade seria mais efetiva se, junto com as instâncias de deliberação, as escolas planejassem as reuniões com outro caráter, mais lúdico e educativo. Em situações difíceis como a que o mundo vive hoje, nesta pandemia, por exemplo, se as escolas estivessem com aulas presenciais, poderiam convidar os pais para atividades de esclarecimento sobre o que está acontecendo, sobre o que está causando a pandemia, sobre os cuidados que devem tomar junto com os demais familiares, sobre a importância das vacinas, seria uma forma de partilhar o conhecimento que a instituição tem acumulado.

É certo que neste período de pandemia, a maior parte das escolas estão com atendimento on-line aos alunos, apesar de a maioria deles encontrarem-se sem condições de acompanhar as aulas por falta de recursos. Sempre haverá, entretanto, situações propícias à partilha de informações, à organização de eventos educativos, ou mesmo de apresentação dos filhos em atividades culturais ou científicas que os pais gostarão de participar.

A construção da gestão democrática: uma experiência

Este texto baseia-se em conhecimento empírico, uma vez que a autora atuou por mais de treze anos na direção de uma escola pública estadual, de Ensino Fundamental I e II, de Ensino Médio, e da EJA do Ensino Médio, em que procurou desenvolver uma gestão partilhada.

Ao assumir a direção da referida escola, por concurso público (às vezes tão questionado por autores de referência, como o próprio Vitor Paro, que defende a eleição para diretor de escola), a autora estava a par da legislação que prevê a gestão democrática, desde a Constituição Federal, de 1988.

Por sua vez, esse conhecimento, necessário para a atuação na gestão escolar, havia sido aprofundado pela autora exatamente pelos estudos realizados que visavam às provas do concurso público para diretor de escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, realizado em 1997. Por outro lado, para que fosse possível desenvolver seu papel, apoiou-se nas teorias pedagógicas, especialmente no pensamento freiriano, assim como nos estudos de Barroso (1998); Veiga (2002), entre outros, que lhe deram suporte durante todo o tempo em que esteve como gestora daquela unidade escolar.

Ao iniciar seu trabalho como diretora de escola, em um primeiro momento, foi possível à autora perceber a necessidade do entrosamento e da empatia entre direção, professores, funcionários e alunos, uma vez que o distanciamento entre esses segmentos era visível. Os próprios professores dividiam-se em categorias: Professor I e Professor III, isto é, professores que só estavam habilitados para lecionar no Ensino Fundamental I e os demais que lecionavam

para o Fundamental II e para o Ensino Médio. Esses professores não dialogavam, aparentemente nem havia qualquer empatia entre os grupos. Por isso, a aproximação entre eles foi bastante difícil.

O que tornou mais fácil a busca por alternativas que se traduziram em formas de tornar o ambiente de trabalho mais agradável e solidário, foram as leituras prévias de Paulo Freire (**Pedagogia da Autonomia** – em especial o capítulo 3) e Rubem Alves (**A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**). Estas leituras trouxeram a inspiração necessária para apresentar à equipe propostas de trabalho mais colaborativo.

Deu-se, então, início a atividades coletivas, aos finais de bimestre, que envolviam toda a equipe escolar (professores, coordenação, funcionários e direção): todos comiam, cantavam e dançavam juntos após um Conselho de Classe e Série bastante discutido. Todos ansiavam pelos encontros que se seguiram e a aproximação entre docentes de todos os níveis de ensino e funcionários aconteceu naturalmente. Essa participação proporcionou, de fato, um entrosamento maior, bem como tornou possível uma discussão e um acompanhamento mais abrangentes da trajetória escolar dos alunos.

Outra dificuldade encontrada no início da gestão foi a fragmentação do trabalho administrativo, resultado de anos de centralização e autoritarismo, pois, como Freire (2001, p. 201) já alertava, “Há entre nós um gosto de mandar, de submeter os outros a ordens e determinações de tal modo incontido que, enfiando nas mãos 5 centímetros de poder, o portador desse poder tende a transformá-lo em 10 metros de arbítrio”.

Assim, especialmente na secretaria da escola, os funcionários tinham funções estanques, cada um cuidava do seu setor e não conhecia nem fazia questão de conhecer o serviço do colega, assim como não havia disposição entre eles de partilhar o conhecimento que possuíam, “herança do trabalho fragmentado, já naturalizado em nossas escolas” (GARCIA; CORREA, 2009, p. 228-229), a partir do modelo fordista/taylorista empresarial.

Sendo assim, na ausência de um deles, não havia quem pudesse desempenhar o mesmo papel. Dessa forma, quando chegava à escola alguém da comunidade, fosse pai de aluno ou qualquer outra pessoa que necessitasse de determinado serviço, acabava por perder seu tempo, pois tinha que voltar num outro momento para ser atendido.

Através de uma avaliação que passou a ser feita bimestralmente, nas reuniões com a comunidade escolar, foram sendo detectadas as falhas cometidas por todos e em todos os segmentos da escola. Passou-se a entender que se adquirir conhecimento “é uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (LIBÂNEO, 2001, p. 159), precisaríamos todos aprender tudo o que se referia ao ambiente escolar, porque nenhum de nós deveria ter a exclusividade do conhecimento.

Em reuniões posteriores, todos tomavam conhecimento dos resultados, e dessa forma iam-se construindo propostas de solução as quais, quando aprovadas, eram colocadas em prática. Os resultados das avaliações da instituição pela comunidade escolar foram melhorando sensivelmente a cada bimestre.

Quanto aos alunos, inicialmente, havia alguns problemas (nunca foram graves, na verdade) que eram sempre discutidos, com eles próprios, com os professores e funcionários, e com as famílias, quando necessário.

Nunca se deixava passar qualquer situação-problema por menor que fosse ou pudesse parecer. A principal situação que se apresentou em relação aos alunos, no início da gestão, foi sua resistência quanto ao uso do uniforme (cobrança dos pais e dos professores, pois constava do regimento escolar). De acordo com pais e professores, tratava-se de uma norma que visava à segurança deles próprios. Sendo assim, queriam que essa norma fosse cumprida, e que os alunos que a descumprissem fossem suspensos das aulas na terceira ocorrência.

Como se sabe, não há regimento escolar que possa se sobrepor ao ECA, portanto, essa norma regimental nunca foi cumprida e, posteriormente, foi revista. Entretanto, através do diálogo, soubemos que os alunos se recusavam a usar a camiseta por não se sentirem à vontade com ela. Segundo os estudantes, tratava-se de um ‘uniforme’ muito feio.

Diante dessa manifestação, propôs-se um concurso para que fosse escolhida a camiseta que os alunos assumiriam o compromisso de usar. Toda a escola se movimentou e os alunos apresentaram propostas que foram colocadas à vista de todos, e depois, numa eleição com a participação de todos os alunos, a camiseta mais votada foi adotada como uniforme (foi a mesma por quase 10 anos).

A partir daí os alunos passaram a ter um comportamento diferente em relação à escola e aos professores e funcionários, de muito respeito; passaram a ter uma grande identificação com o espaço escolar a ponto de questionar qualquer aluno recém-chegado que por algum motivo tivesse um comportamento inadequado, como, por exemplo, fazer uma pichação em qualquer dos espaços. Todos passaram a ter prazer em estudar e trabalhar naquela unidade escolar.

Foi-se aprendendo, dessa forma, que a autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores, mas sim do coletivo da instituição, visando sempre a melhoria da qualidade do ensino que esta oferece.

Assim, essas ações foram sempre incentivadas e discutidas nas reuniões do Conselho de Escola e, também, do Grêmio Estudantil, instituições estas que passaram a ter uma participação mais efetiva na vida escolar, uma vez que tiveram resgatadas suas verdadeiras atribuições (em outros tempos, a comunidade e os alunos só eram chamados a contribuir em atividades que visavam à arrecadação de fundos para suplementar a manutenção da escola).

Todos passaram a compreender a importância de fazer parte da gestão que passou assim a ser democrática, o que implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização

[que] propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2002, p, 18).

Apesar de contribuírem ao longo do tempo para a melhoria da qualidade da relação escola-família-comunidade, essas duas instituições, entretanto, não mantiveram a unidade nem a constância necessárias para barrar as mudanças impostas pelo sistema nos anos que se seguiram, pois dois anos após a troca de direção, devido à aposentadoria da autora deste artigo, a SEE transformou-a em Escola de Período Integral de Ensino Médio, porque se tratava de uma escola bem organizada, bem conservada e que tinha um grupo de professores competentes.

A comunidade, as famílias, os alunos, esses perderam. Houve seleção para escolha daqueles que frequentariam essa escola (de melhor qualidade, reconhecemos, pois se trata de um projeto diferenciado em todos os aspectos), e os alunos da instituição, muitos deles, do ensino médio, foram excluídos no processo de seleção e tiveram que deixar a escola que amavam, com a qual se identificavam, que os acolhia e que os amava igualmente e que ficava a poucos metros de suas casas, para serem transferidos para outras unidades distantes e estranhas a todos eles: outras escolas, novos e desconhecidos contextos.

Durante o tempo de sua gestão, de acordo com esta autora, essa ameaça não esteve presente, mas esta acredita que se o processo de aproximação e da participação da comunidade na escola houvesse sido menos lento, provavelmente teria havido maior resistência em relação a essa mudança tão brusca, o que a teria evitado.

Embora os alunos tivessem construído já essa identidade com a escola, as famílias ainda a estavam construindo.

Considerações finais

Como se pode constatar, há um longo caminho a percorrer, principalmente pela conjuntura que vivemos no Brasil.

Os pequenos avanços conquistados sofreram um forte retrocesso. Da vivência como gestora, restou uma sensação de incompletude do papel desempenhado na mediação de um processo democrático cuja lentidão custou caro para todos.

Fala-se muito ainda, ouve-se pouco. Nesse cenário todo, a escola deixa de cumprir sua função social na medida em que exclui a comunidade escolar do processo de ensino-aprendizagem, pois essa comunidade deixa de ter a oportunidade de crescer junto e vai ficando para trás, e as consequência estamos todos sentindo atualmente.

A escola não ultrapassa seus muros e a comunidade fica além dos portões. Por tudo isso, e principalmente na atual conjuntura, torna-se ainda mais necessário que se invista na gestão democrática, no contexto educativo, como forma de resistência aos ataques ao regime democrático que vem ocorrendo no Brasil.

As instituições escolares como os Conselhos de Escola e os Grêmios Estudantis, e nas universidades, os Diretórios Acadêmicos, precisam ser cada vez mais fortalecidos. Os ataques que as escolas e universidades públicas vêm sofrendo pretendem isolar ainda mais as instituições de ensino de suas comunidades.

Sendo assim, urge que se repensem as propostas convencionais de trazer a comunidade para a discussão sobre a importância de fortalecer a Educação e as escolas públicas. É preciso ser criativo neste momento. É preciso, como fez Paulo Freire, há quase 30 anos, com o Estudo do Meio, ir ao encontro da comunidade, conhecer melhor essa comunidade, suas necessidades, seus anseios, suas dificuldades, conhecer como vivem os alunos, para compreender o que de fato ocorre com eles em sala de aula.

Conhecendo essa realidade, será possível desenvolver projetos que visem à construção de uma comunidade mais atuante, mais participativa, mais consciente e politizada.

Reconhecer a importância da dimensão política da gestão escolar. Partilhar com as famílias o conhecimento, proporcionar-lhes a oportunidade de ajudar a construir a escola, como coautores do projeto político-pedagógico, acreditar que elas têm a capacidade de dar essa contribuição. Valorizá-las. Pensar em suas necessidades e contribuir para o seu crescimento intelectual e cultural.

Referências

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2003.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. *In*: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11-32.

BRASIL: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988, atualizado em 2016. Disponível em: [Constituição-Compilado \(planalto.gov.br\)](http://Constituição-Compilado(planalto.gov.br)). Acesso em 21 abr. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Ministério da Educação. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 23 abr. 2020.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001
- FREIRE, Paulo . **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacyr.; ROMÃO, José. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, Moacyr. **Gestão Democrática com Participação Popular**. CONAE 2014. Brasília: Instituto Paulo Freire, 2014.
- GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p.81-95, jan./jun. 2001.
- GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; CORREA, Bainca Cristina. Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 225- 237, jan./jun. 2009.
- KINZO, Maria D’Alva G. A Democratização Brasileira - um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em Perspectiva**, v.15, n. 4, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176., 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Heccus Editora, 2013.
- LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LÜCK, Heloísa *et al.* **A escola participativa: o trabalho do Gestor**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- OSÓRIO, Regina Aparecida Berardi. Educação democrática construindo a escola dos sonhos. In PADILHA, R., ABREU, J. e ANTUNES, A. (Orgs.). **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: UNIFREIRE, 2019.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. In **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p.123-140, dez. 2009.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. Campinas: Papyrus, 2002.