Rubens Barbosa de Camargo | Thereza Maria de Freitas Adrião

Princípios e processos da gestão democrática do ensino:

implicações para os Conselhos Escolares

Este ensaio busca relacionar o conteúdo ao princípio da gestão democrática da educação presente na Constituição Federal de 1988 e na LDB[1], à alternativas para sua materialização no âmbito das unidades escolares na perspectiva de superação do formalismo que tem caracterizado os mecanismos de ação coletiva[2] na escola.

Gestão democrática da escola: o surgimento do princípio constitucional

Um primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao ineditismo da gestão democrática como princípio da educação nacional em um texto constitucional. Nenhuma Constituição Federal anterior fez menção a este princípio. O mesmo não acontece com os princípios de gratuidade e obrigatoriedade, já que estes estavam presentes, por exemplo, nas Constituições de 1946 e de 1967/69.

Ressaltamos que uma das causas dessa inovação parece relacionar-se à existência, à época da elaboração da atual Constituição Federal, de importantes movimentos nacionais voltados para a redemocratização do país. A luta pelas liberdades democráticas; pela anistia ampla, geral e irrestrita; a luta contra a carestia; os primeiros grandes movimentos grevistas; o movimento pela instalação de eleições "Diretas"; a conquista da liberdade de organização partidária entre tantas outras ações no campo trabalhista, político e social configuraram um "clima" por maior participação e redemocratização das várias esferas da sociedade brasileira, incluindo-se a própria organização do Estado. Perspectivas participativas e democráticas tornaram-se plataformas dos partidos de oposição ao regime militar, que se elegeram a partir de 1982.

Nesse período, diversos foram os governos de oposição que passaram a elaborar e implantar medidas visando a atender estes anseios democráticos, medidas essas materializadas na criação de instâncias na estrutura do Estado com o objetivo de propor, acompanhar e/ou controlar demandas e políticas setoriais.

Exemplos dessas instâncias foram os Conselhos de Saúde (regionais e municipais), o Conselho da Condição Feminina (estadual), e a manutenção dos Conselhos de Educação (nacional, estaduais e municipais) entre outros.

O caráter autoritário e centralizador que caracterizou o funcionamento do Estado brasileiro durante o regime militar (1964 – 1985) passou a ser questionado por meio da defesa do aumento de sua permeabilidade ao controle público e às demandas sociais. A ênfase numa necessária publicização do Estado expressava-se em reivindicações, principalmente por parte dos movimentos populares e sindicais, pela instalação de procedimentos mais transparentes e de instâncias de caráter participativo as quais visavam a democratização da gestão do próprio Estado.

Na perspectiva de avaliar-se a amplitude da democracia em uma dada sociedade, para além da aferição do grau de desenvolvimento de uma sociedade democrática por meio da institucionalização do sufrágio universal, cabe verificar a quantidade existente de instâncias onde se exerça o direito de voto e de decisão, na organização do Estado. Norbeto Bobbio, ao analisar a questão da democracia representativa e da participação social, afirma que se deve "procurar ver se aumentou não o número de eleitores, mas o espaço no qual o cidadão pode exercer seu próprio poder de voto". Nesse sentido, o mesmo autor conclui, ao analisar a situação italiana, que se podia "considerar como reforma democrática a que instituiu os conselhos escolares com a participação de representantes dos pais." (BOBBIO, 1992b, p.56).

Foi no plano das reformas democráticas do Estado brasileiro que se inscreveram as perspectivas delineadas acima. Dessa maneira, foram as instâncias do próprio Estado, o palco privilegiado para sua manifestação, especialmente a esfera legislativa, uma vez que uma das formas de se procurar garantir mecanismos e instâncias com conteúdos democráticos é consolidá-los legalmente. Sob esse aspecto é bom lembrar que todo e qualquer processo legislativo apresenta-se, em essência, como espaço de disputas entre diferentes interesses, muitas vezes antagônicos, e que a lei, como resultado daquele processo, expressa a síntese dos conflitos existentes. Mais explícita ou mais "pasteurizada"[3] a lei é antes de tudo uma síntese, um produto de disputas. Portanto, ainda que represente um avanço a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras, não implica a sua imediata execução. Eis parte da ambigüidade que acompanha as conquistas no plano de lei: as contradições entre o proposto e o implementado.

O princípio da gestão democrática e seu "aparecimento" no texto constitucional também redundou de conflitos, mesmo carecendo, na época, de definições mais precisas acerca do significado dos mesmos. De

forma a ilustrar os conflitos e a entendermos o caráter de síntese, atribuído anteriormente ao texto legal, é interessante lembrarmos alguns embates que ocorreram nas comissões e subcomissões encarregadas de discutir a educação no processo Constituinte (1987 – 1988) entre diferentes setores diante da questão da gestão democrática do ensino.

O primeiro setor aqui destacado refere-se ao grupo identificado com as posições do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública constituído por entidades de caráter nacional[4] cujo posicionamento refletia a defesa do direito da população usuária (pais, alunos e comunidade local) em participar da definição das políticas educacionais às quais estariam sujeitos. Para esse setor, formar cidadãos para uma sociedade participativa e igualitária pressuporia vivências democráticas no cotidiano escolar traduzidas, na presença de mecanismos participativos de gestão da própria escola e dos sistemas de ensino. Esta proposição englobava tanto os estabelecimentos oficiais quanto os da rede privada de ensino, em todos os níveis. Em vista disso, apresentaram à Comissão Constituinte encarregada das discussões sobre o Capítulo da Educação a seguinte redação para a formulação do texto constitucional: "gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade." (SOARES *apud* FERREIRA: Cegraf, s.d., p.320)

De modo oposto, o segundo setor, mais explicitamente ligado aos interesses privados do campo educacional composto tanto por representantes do chamado empresariado educacional quanto por representantes ligados às escolas confessionais, articuladamente com o "Centrão" [5], contrapunha-se a tal formulação, apesar deste último admitir certo nível de colaboração de educadores, pais e comunidade, excluindo-se os alunos. Para este setor, o grau "aceitável" de participação resumia-se à possibilidade das famílias e dos educadores colaborem com as direções e/ou mantenedoras dos estabelecimentos de ensino.

As diferenças entre as duas orientações expressavam-se tanto na qualidade de participação – nos processos decisórios ou como mera colaboração na implantação do previamente decidido –, quanto na exclusão dos alunos nesses processos participativos.

No texto que comporia o anteprojeto de Constituição, a Comissão de Sistematização incorporou o conceito de gestão democrática do ensino defendida pelo primeiro setor. No entanto, sua formulação foi alterada em plenário, por meio de uma emenda coletiva apresentada pelo Centrão e apoiada pelos setores mais conservadores. Em vista disso, a redação final na Constituição Federal de 1988 adquiriu um conteúdo duplamente restritivo. Em primeiro lugar, o conceito público foi acrescentado ao conceito de gestão democrática, excluindo, dessa forma, a extensão deste princípio ao ensino privado. Em segundo lugar, a expressão genérica "na forma da lei" delegou sua exequibilidade à legislação complementar. Ou seja, a LDB e todas as demais expressões legais incumbidas da regulamentação constitucional é que definiriam o significado e os mecanismos para implementação de tal princípio. Dessa maneira, no texto aprovado "gestão democrática do ensino público, na forma da lei", a manutenção da gestão democrática do ensino público ao mesmo tempo em que figurou como uma conquista por parte dos segmentos comprometidos com a democratização da gestão da educação, representou uma derrota à medida que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização obstaculizada.

Isso pode ser explicado em parte, porque para os representantes dos interesses do empresariado educacional associados aos setores organizados da Igreja Católica, a idéia da gestão democrática devia ser combatida, pois voltava-se contra outros princípios constitucionais da livre iniciativa, da liberdade de aprender e ensinar e do pluralismo de idéias e instituições, dada a possibilidade de intervenção nas unidades e redes de ensino por parte dos usuários, que a proposta pressupunha.

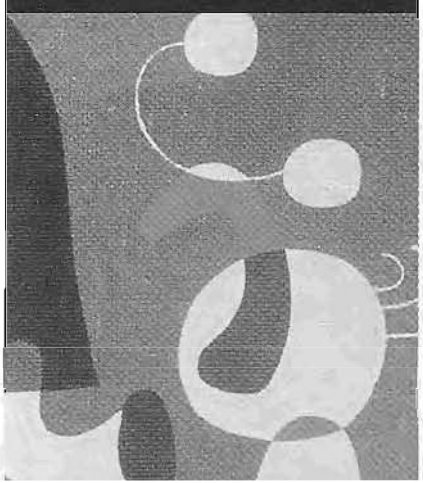
A lógica recuperava a histórica posição liberal contrária a qualquer regulação estatal ou popular na gestão da educação privada, salvo as vantagens financeiras eram evidentes (bolsas de estudo, crédito educativo, salário-educação etc..). Pela mesma razão, a autorização e avaliação estatal para o funcionamento do ensino privado eram rejeitadas por estes setores.

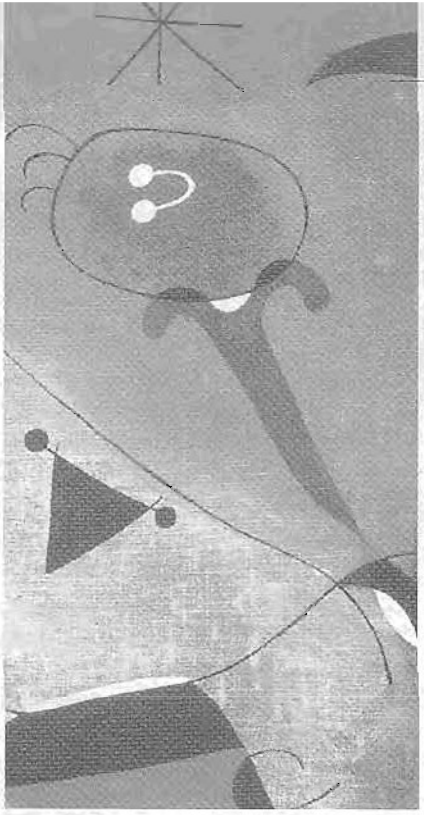
No campo progressista, representado por entidades nacionais de trabalhadores de educação dos diferentes níveis de ensino, de estudantes, de pais de alunos, de pesquisa e divulgação científica da área educacional – articuladas, como dito anteriormente, em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública –, a defesa da gestão democrática implicava a idéia de organização dos docentes nos três níveis de ensino, de participação da comunidade e da sociedade civil nas decisões dos rumos das escolas e universidades e nas decisões da política educacional, em nível municipal, estadual e nacional. A defesa do princípio também implicava um processo de escolha de dirigentes escolares e universitários de forma coletiva, especialmente por meio de eleições. Em suma, articulada à inscrição do princípio constitucional acrescentavam-se medidas que viabilizassem sua operacionalização, explicitando a amplitude, que o princípio, uma vez garantido, poderia adquirir.

Se a discussão acerca da gestão democrática expressou a existência de interesses conflituosos, apontou perspectivas interessantes do ponto de vista da democracia participativa, da qual nos fala Bobbio, notada tanto no conteúdo das propostas apresentadas pelos setores identificados com a escola pública, quanto no processo de elaboração e apresentação dessas mesmas propostas.

O trato com a participação, sua abrangência e agentes envolvidos, também revelou as diferenças de interesses associadas aos dois setores em disputa. Renato Viana Soares chama a atenção para uma contradição na relação das escolas privadas com os pais de alunos, apontando que

Se a discussão acerca da gestão democrática expressou a existência de interesses conflituosos, apontou perspectivas interessantes do ponto de vista da democracia participativa





Mulheres, pássaro ao luar - Joan Miró - 1949 - detalhes

as entidades representativas das mantedoras:

> (...)"Durante todo o trabalho constituinte, defenderam o "direito das famílias optarem pela escola que julgassem mais conveniente para os filhos. Mas a partir daí [as famílias] teriam que renunciar a qualquer participação na orientação dessa educação. A não ser, talvez, nas Associações de pais e Mestres, criadas durante o regime ditatorial (...) sempre presididas por professores, amigos dos proprietários, ou pelos próprios diretores. O surgimento de associações de pais de alunos independentes nas escolas e a organização da Federação Nacional de Pais de Alunos (FENAPA), fez a FENEM, [Federação Nacional de Entidades Mantenedoras de Ensino, entidade patronal] rapidamente esquecer a 'participação' da família na escolha da escola". (SOARES, 1990, p.256).

Para o autor, as ações gerais do setor privatista no Congresso Nacional Constituinte (CNC), estavam associadas às práticas cartoriais do capitalismo no país:

> (...) "o cartorialismo atrasado também está presente no ensino privado. O Estado capitalista dependente garantiu uma autêntica reserva de mercado para as empresas de educação, das comerciais às comunitárias, das confessionais às filantrópicas. Dessa maneira, eles atuaram na Assembléia Nacional Constituinte (ANC) [sic] não só para preservar o próprio espaço, regado a verbas públicas, mas também para procurar impedir, conscientemente, a democratização e o fortalecimento do ensino público. Em todos os níveis" (SOARES, 1990, p.260).

O conteúdo do conflito, expresso sinteticamente acima, retoma e ilustra, numa perspectiva focalizada, a correlação de forças que tem caracterizado o debate entre a esfera pública e a privada nas disputas no âmbito educacional brasileiro, principalmente a partir da década de 30.

Embora este conflito estivesse entre esses setores, é necessário lembrar que a resistência à democratização encontrava-se também presente nos diversos segmentos de orientação mais conservadora do setor público, ocasionando um avanço relativo na democratização da gestão da educação pública.

Democracia e democratização da escola: o Conselho de Escola como instância e instrumento

O princípio constitucional da gestão democrática do ensino público se, de um lado indicou a incorporação de experiências já existentes de democratização da gestão da educação básica – como, por exemplo, as das redes públicas de São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso, nas quais as demandas por democracia redundaram, já no início dos anos 80, na implantação de Conselhos Escolares de natureza deliberativa, eleição de dirigentes e/ou estímulo aos grêmios estudantis – de outro, a presença do princípio favoreceu a generalização, para as redes públicas onde ainda não ocorriam, de políticas voltadas para o aumento da participação de educadores e usuários na gestão escolar. Ressalta-se que tais medidas, por sua vez, tendem a limitar-se à esfera das unidades escolares e a expressarem-se principalmente por meio da presença de colegiados ou conselhos gestores.

Além disso, as características que os Conselhos Escolares apresentavam, nas redes públicas de ensino do País nos quais existiam, resultavam em grande medida, da teia organizacional sob a qual foram erigidos e refletiam também o grau de disputas existente entre governantes, movimentos sociais, educadores e comunidade usuária quando de sua proposição.

Mesmo antes da Constituição de 1988, a ampliação deste tipo de instância – o Conselho Escolar – nas diferentes redes de ensino era vista como um dos meios para a democratização das relações de poder no interior da escola, marcadamente hierarquizada e centralizada na figura do diretor ou de seus superiores: Chefe do Departamento de Educação, Secretário de Educação, do Prefeito etc.

Tal perspectiva apresentava-se, ainda, como alternativa às concepções e práticas calcadas numa pseudoneutralidade na tomada de decisões e numa legimitidade meritocrática para a gestão das unidades escolares, no caso dos processos seletivos via concurso público. Há que se lembrar também que a reivindicação pela democratização da escola adquiria, em alguns casos, um caráter de combate às práticas clientelistas de escolhas dos dirigentes escolares.

Atualmente persistem diferentes concepções a respeito da gestão escolar. Algumas continuam gravitando em torno de visões conservadoras, centradas na legitimidade burocrática dos concursos e/ou na personificação de lideranças; outras, travestidas em medidas modernizadoras e eficazes apoiam-se na competitividade e na desigualdade de condições que lhe é intrínseca como instrumentos para o aumento da produtividade da escola.

Uma visão "técnica", "clientelista" ou "competitiva" da gestão escolar ignora ou secundariza os aspectos essencialmente políticos inerentes a qualquer processo coletivo de decisão democrática. Além disso, manifestam-se também nas práticas escolares na medida em que impedem a construção de alternativas quando cerceiam a potencialidade dos Conselhos Escolares para a discussão de problemas e apresentação de soluções.

Ao pressupor a democracia como princípio e como método, os Conselhos Escolares devem estar atentos aos fins almejados para a educação, assim como aos consequentes processos que lhe são correlatos (Paro, 1996).

Como princípio, articula-se ao da igualdade, proporcionando a todos os integrantes do processo participativo a condição de sujeito, expressa no seu reconhecimento enquanto interlocutor válido.

Obviamente, todas as informações acerca dos assuntos a serem tratados, mas também maximizar a eficácia e a eficiência dos processos coletivos de participação. Isto implica a ruptura com as práticas decisórias pautadas exclusivamente na competência técnica de educadores, em

prol da incorporação dos usuários da escola como sujeitos dos processos decisórios. Como **método**, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios.

Dessa forma, maximiza-se a eficácia e a eficiência dos processos coletivos de participação e ensaia-se o movimento na perspectiva do rompimento com o já cristalizado ciclo vicioso expresso *"no dilema do Tostines"* : O Conselho não funciona por que ninguém participa e/ou ninguém participa por que o Conselho não funciona?"

Ainda com a intenção de responder ao *"dilema"*, o método democrático revela-se dialógico[6] quando permite explicitar, a todos os envolvidos, os diferentes interesses em jogo, possibilitando o estabelecimento de consensos, ainda que precários, como instrumento organizador da prática participativa. Não se trata de escamotear as diferenças, mas de revelá-las com a intenção de alcançar graus mais amplos de universalidade nas decisões, possibilidade que exige a interlocução entre sujeitos.

Nessa perspectiva, as implicações para a escola da implementação dos CEs e de outras práticas democráticas remetem a alterações no próprio significado no que nela se vivencia, uma vez que pressupõe entendê-la como uma confluência de espaços cujo sentidos se interpretam: um **espaço informativo** – na medida em que se ampliam as informações sobre os processos educacionais e participativos; um **espaço educativo** – quando oportuniza a todos os envolvidos refletirem e agirem em torno de questões de interesse geral; um **espaço organizativo** - pois além de estabelecer relações institucionais de representação frente ao poder e à própria sociedade, pode ter sua forma de organização expandida para outras ações coletivas; enfim um espaço político e de construção de cidadania. Trata-se de entender que os meios e os fins, numa perspectiva democrática, são indissociáveis, principalmente em se tratando de práticas educativas.

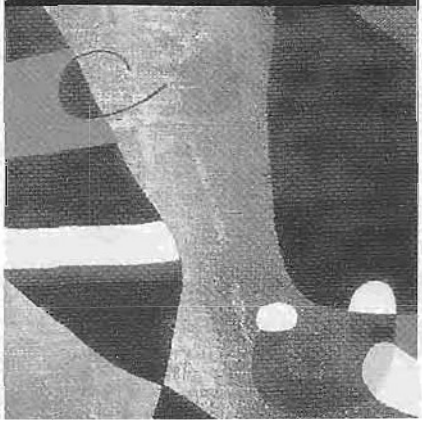
Nesses termos, os Conselhos de Escola apresentam-se como espaços públicos privilegiados, nos quais tensões e conflitos a respeito de questões educacionais podem surgir, superando práticas monolíticas ou pretensamente "harmoniosas", ao mesmo tempo em que se configuram como espaços institucionais de articulação de soluções locais para os problemas do cotidiano escolar. No intuito de contribuir para este fim e na perspectiva de se instalar novos procedimentos que busquem superar sua existência meramente formal, algumas ações são necessárias.

Tais ações referem-se a medidas que visem a superação das atuais práticas escolares, as quais expressariam os **condicionamentos ideológicos, institucionais, político-sociais e materiais** da participação da comunidade na gestão escolar. (Paro, 1995)

Os **condicionamentos ideológicos** dizem respeito às "concepções e crenças sedimentadas historicamente, na personalidade de cada pessoa, que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com outros." (paro, 1995, p.304) A amplitude e os graus de participação, verificados nas escolas, são influenciados pelas concepções que os profissionais da escola possuem a respeito da comunidade, das instâncias de decisão e da natureza do que "pode" ou não ser decidido coletivamente.

Por **condicionamentos institucionais** entenda-se o conjunto de fatores vinculados à existência formal da escola que influem na qualidade e no tipo de gestão que nela será vivenciada. Como exemplo, Vitor Paro indica-nos: o caráter hierárquico da distribuição da autoridade existente no interior da escola, o modelo de provimento para o cargo ou função dirigente adotado, a natureza e os limites de intervenção dos mecanismos de ação coletiva, entre outros.

Ao pressupor a democracia como princípio e como método, os Conselhos Escolares devem estar atentos aos fins almejados para a educação, assim como aos consequentes processos que lhe são correlatos. (Paro, 1996)



Os **condicionamentos político-sociais** internos da participação da comunidade na gestão escolar referem-se "aos múltiplos interesses dos grupos que interagem na unidade escolar"(Paro, 1995, p.300). Interesses esses que tendem a expressar necessidades imediatas, na maior parte das vezes, contraditórias originando conflitos e demonstrando a impossibilidade de práticas "harmoniosas", muitas vezes enaltecidas como um padrão esperado para a gestão escolar.

Por último, os **condicionamentos materiais** dizem respeito "às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da escola". (Paro, 1995, p. 301) Para Paro, o que "parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências têm competido com o esforço que se poderia empregar para modificar as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar".

Ainda que com um conteúdo prescritivo, as medidas sugeridas abaixo, diga-se de passagem de difícil presença em nossas escolas, buscam contribuir para a superação daqueles condicionamentos uma vez que refletem a possibilidade de inauguração de novas e democráticas posturas, principalmente por parte dos educadores e atuais dirigentes escolares interessados em tais mudanças.

Chamamos a atenção para o fato de que os condicionantes, embora aqui tenham recebido um tratamento didático e portanto até certo ponto simplificador, na prática cotidiana influenciam-se mutuamente, construindo teias relacionais de fatores, por vezes, de difícil identificação.

Propostas para superação de condicionantes ideológicos:

- estimular um ambiente escolar que favoreça a identificação dos funcionários da escola com os interesses da comunidade usuária;
- criar mecanismos que favoreçam a superação do sentimento de incompetência que, por vezes, acompanha pais e funcionários operacionais em reuniões;
- incentivar a construção da autonomia dos diferentes segmentos no exercício da tomada de decisão.

Propostas para superação de condicionamentos institucionais:

• divulgar sistematicamente as reuniões e seus resultados (por meio de boletins, murais, jornais, rádio-escola, assembléias etc.);

• utilizar diferentes instrumentos e formas para chamar a comunidade a participar da gestão da escola promovendo discussões, manifestações culturais, mudando o funcionamento das reuniões que já são realizadas, acolhendo de maneira prazerosa os sujeitos envolvidos;

• organizar as reuniões, com pauta previamente definida e divulgada, horário para começar e acabar, delegação de trabalhos por meio de comissões etc., pois a sensação de improdutividade é um dos fatores que gera as abstenções nos encontros;

• adotar a sistemática de rodízio para a coordenação das reuniões, dado ser esta uma habilidade que se adquire ao exercê-la;

• assumir o caráter político da gestão da escola como não contraditório ao exercício da direção da mesma;

Propostas para a superação dos condicionantes político-sociais:

• procurar enfrentar os conflitos, não impedindo que os mesmos surjam. Tal postura permitirá a manifestação dos diferentes interesses e percepção do problema ou questão gerando, também, a possibilidade de que diferentes e interessantes soluções apareçam. Além de garantir o exercício da prática democrática no interior dos CEs;

• realizar, sempre que necessário, uma decodificação das leis, normas, portarias e demais documentos formais, pois nem todos dominam a linguagem burocrática, enquanto outros se "escondem" por trás dela;

• avaliar coletiva e permanentemente as ações desenvolvidas no interior da escola – avaliação enquanto processo contínuo de toda a instituição e não só dos alunos – principalmente, embora não exclusivamente, daquelas ações e projetos que emanaram das decisões coletivas;

• estabelecer coletivamente prioridades e distribuir, também de maneira coletiva, as responsabilidades pela sua operacionalização. Tanto a definição quanto a execução das prioridades devem pressupor aqueles elementos das práticas dialógicas, nas quais os consensos são necessariamente precários e resultam da negociação possível. Isto é diferente da definição apriorística das prioridades e da delegação de tarefas quando de sua execução;



Nesses termos, os Conselhos de Escola apresentam-se como espaços públicos privilegiados, nos quais tensões e conflitos a respeito de questões educacionais podem surgir, superando práticas monolíticas ou pretensamente "harmoniosas", ao mesmo tempo em que se configuram como espaços institucionais de articulação de soluções locais para os problemas do cotidiano escolar

• definir prioridades e metas pode e deve pressupor a seleção dos recursos e prazos para serem atingidas, caso contrário a sensação será de incapacidade;

• propiciar e valorizar as discussões prévias entre representantes e representados para subsidiar o processo de tomadas de decisão, contribuindo para a diminuição da sensação de despreparo e falta de legitimidade que caracteriza a ação dos representantes dos diferentes segmentos que compõem os diferentes mecanismos de ação coletiva;

• valorizar a participação organizada de todos os segmentos e de todas as formas, considerando todos os participantes como interlocutores válidos e imprescindíveis, principalmente quando organizados em Grêmios, Sociedades Amigos de Bairro, Clube de Mães, Sindicatos, partidos, outros Conselhos etc.).

Propostas para a superação dos condicionamentos materiais:

• procurar destinar todos os recursos existentes na escola para o favorecimento das práticas a serem adotadas pelo CE;

• explicitar as carências existentes e experimentar soluções, mesmo que conjunturais, que favoreçam o maior envolvimento dos diferentes segmentos na resolução dos problemas;

• incorporar experiências populares e locais na resolução de problemas pontuais, como tática para o incentivo aos encontros coletivos, embora responsabilizando os governos pela manutenção dos recursos adequados para o bom funcionamento da escola, exemplos são os mutirões, as festividades locais etc.;

• possibilitar, no caso dos usuários, a avaliação das atividades da escola mediante a presença destes no cotidiano da escola desenvolvendo atividades de controle e supervisão das práticas escolares. Exemplos seriam o acompanhamento de entrada/saída e intervalo de alunos; supervisão e operacionalização das prioridades definidas para o período; assistência aos professores, etc.;

• lembrar que um coletivo articulado geralmente desenvolve instrumentos de pressão mais eficazes. Além do que, é necessário reiterar que as soluções para a restrição dos recursos públicos certamente não se resolverá na esfera da unidade escolar.

Embora as medidas acima pareçam de difícil execução, dado o grau de ceticismo que tem caracterizado atualmente os setores comprometidos com o aumento da democracia na escola, em função do ideário e das práticas implementados pelas atuais políticas governamentais, as possibilidades cunhadas na esfera das práticas escolares somam-se às alternativas próprias da esfera das políticas educacionais e sociais, contribuindo para um redesenho da organização escolar, no sentido do incremento no grau de participação e democratização da sociedade.

Assim, se o princípio da gestão democrática fez-se presente no texto constitucional, sendo mantido pela atual Lei de Diretrizes e Bases – n.º 9394/96 – do ponto de vista da democratização da escola é no âmbito da gestão escolar que ele pode ou não a vir a consolidar-se como prática escolar. Assim, ao se partir de apontamentos na esfera da legislação parece, cada vez mais necessário, enfatizar os limites e as possibilidades que a lei oferece, menos como expressão de normas jurídicas e genéricas e mais como instrumento indutor de modificações de práticas sociais concretas, neste caso, das práticas escolares. Práticas essas que se quer comprometidas com o aumento da qualidade social[7] que se deseja inaugurar.

1 CF: Art. 206, VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
LDB: Art. 3, VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
Art.14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas particularidades e conforme os seguintes princípios:
I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II- participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes;

2 Ver PARO, 1986 e 1995

3 Conforme MINTO (1996), o termo "pasteurizado" procura dar significado a um processo legislativo, no qual os interesses em jogo não conseguiriam alcançar, individualmente, pleno êxito em determinada matéria legislativa, de maneira que o texto legal final é de tal forma genérico que serve a todos os interesses em jogo, segundo suas diferentes interpretações.

4 Entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: AELAC (Associação de Educadores da América Latina e do Caribe), ANDE (Associação Nacional de Educação), ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), ANFOPE (Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), CUT (Central Única dos Trabalhadores), FASUBRA Sindical (Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras), SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), UNE (União Nacional dos Estudantes), Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública, Fórum Norte Mineiro em Defesa da Escola Pública, SBPC (Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), EEEPe/SP (Executiva dos Cursos de Pedagogia de São Paulo), Fóruns Estaduais e Municipais de Educação, MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) entre outras.

5 Para uma melhor definição de quem eram os participantes do bloco progressista e democrático, do bloco conservador e do "Centrão" no processo constituinte de 1987 e 1988 ver a obra "Quem foi quem na Constituinte?" do DIAP – Departamento Intersindical de Acompanhamento Parlamentar.

6 Lembramos, ao utilizar este termo, do conteúdo atribuído a ele por Paulo Freire.

7 Por qualidade social entende-se a luta contra qualquer tipo de apartação social e suas causas, o acesso a todos de informação a respeito do usufruto dos direitos humanos e sociais, a garantia do acesso e da permanência na escola e da consolidação de melhores condições para o ensino e a aprendizagem por meio da minimização da fragmentação do conhecimento e da resolução coletiva e democrática dos assuntos que dizem respeito ao cotidiano escolar.

BIBLIOGRAFIA

ADRIÃO [PEPE], Theresa M. de Freitas. "A gestão democrática nas escolas da rede municipal de São Paulo: 1989 –1992". São Paulo: Dissertação de Mestrado, FEUSP, 1995.

BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia : uma defesa das regras do jogo. 5 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992b.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de política. 4 ed. Brasília : Edunb, 1992a.

BRASIL. Constituição (1998) : República Federativa do Brasil. Brasília : Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Constituições do Brasil. (1946 e 1967)

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: 4.024/61, 5692/71, 7044/81, 9294/96.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. "Gestão democrática e Qualidade de ensino: O Conselho de Escola e a Interdisciplinaridade nas escolas municipais de São Paulo (1989-1992)". Tese de Doutorado. São Paulo, FEUSP, 1997.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil. São Paulo : Ciências Humanas, 1980.

DIAP – Quem foi quem na Constituinte – nas questões de interesse dos trabalhadores. São Paulo : Cortez & Oboré, s.d.

DIAS, José Augusto. Direção de unidade escolar. In: BREJON, Moysés (org.) Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo : Pioneira, p. 181-195,1973.

DIEESE – Anuário dos trabalhadores – 1996 e 1997. 3 ed., São Paulo, DIEESE,1995.

MINTO, César Augusto. Legislação educacional e cidadania virtual: anos 90. Tese de doutorado, FEUSP, 1996.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: introdução crítica. 5ª.ed. São Paulo : Cortez e Autores Associados,1991.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia. Campinas : Papirus,1996.

PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1996.

SOARES, Renato Viana. A educação na Constituição de 1988. Tese de Doutorado : Vitória, UFES, 1990.