

# A organização do trabalho escolar em foco: os limites das heranças anti-democráticas e as potencialidades dos processos participativos<sup>1</sup>

Maria Vieira Silva

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil  
mvs@ufu.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

## Resumo

Historicamente, os processos democráticos e participativos na sociedade brasileira, e, em específico no âmbito escolar, têm sido permeados por intermitências, fragilidades e resistências ocasionadas por múltiplas determinações. O texto enfoca aspectos concernentes à organização do trabalho educativo mediante dois ângulos de análise: o primeiro ângulo refere-se aos constructos sociais de natureza estrutural e orgânica ligados às relações de poder e práticas anti-democráticas da sociedade em geral. O segundo ângulo referencia-se em uma pesquisa de tipo etnográfica, realizada no interior de uma escola pública mineira. Buscamos apreender os desafios na construção de práticas e estratégias em prol de processos participativos da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico e no funcionamento do conselho escolar. Propomo-nos com essas análises contribuir com reflexões sobre a condição do professor, enquanto sujeito, na organização do trabalho escolar mediante conexões com as atividades laborais correlatas à sua *práxis* cotidiana.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Democratização escolar. Projeto político-pedagógico. Conselho escolar.

---

<sup>1</sup> As análises desenvolvidas neste texto são derivadas do trabalho de pesquisa intitulado: *Gestão Democrática na Educação Pública: Horizonte das confluências entre participação, descentralização e Trabalho coletivo no cotidiano escolar*. A referida pesquisa, com financiamento da FAPEMIG, foi realizada com a colaboração da bolsista de Iniciação Científica Thassiane Aparecida José, durante o ano 2010.

## **Organization of school work in focus: the limits of anti-democratic inheritance and potential of participatory processes**

### **Abstract**

Historically, democratic and participatory processes in the Brazilian society, and specifically in school, have been permeated by intermittences, weaknesses and resistances caused by multiple determinations. The text focuses on aspects concerning the organization of education work through two lines of analysis: the first angle refers to the social constructs of structural and organic nature linked to relations of power and anti-democratic practices of the society in general. The second angle reference to a kind of ethnographic research, conducted within a public school in the Minas Gerais state. We seek to grasp the challenges on building practices and strategies in support of the participatory processes of the school community in the pedagogic project design and in the operation of the school board. We propose, with these analyses, to contribute with reflections on the status of teachers, as a subject, in the school organization through connections with work activities related to their everyday practice.

**Key words:** School management. School democracy. Project political-educational. School board.

La participación juega en las actuales realidades múltiples roles equilibradores, en un mundo sumido en grandes desequilibrios económicos, sociales y políticos. La participación es, ante todo, un fin en sí mismo. Implica respetar la misma naturaleza del ser humano que reclama participar (Kliksberg, *Jornal Página 12* – 20-11-2011).

O excerto acima, extraído do artigo *¿Quièn le teme la participación?*, publicado no jornal argentino *Página 12* ressalta o papel reequilibrador da participação em uma realidade marcada pelos desequilíbrios econômicos, sociais e políticos. O autor destaca ainda como a participação está mudando as agendas políticas das sociedades, mediante novas formas de protestos, contestação e organização da juventude através instalação pela Internet de espaços próprios, competindo e superando com frequência a

mídia tradicional: “no está ligado a ninguna fuerza política, es um movimiento de base, de desobediência civil, que no está dispuesto a pagar los nuevos gravámenes em uma situación de recesión severa com uma caída del producto bruto de 11 por ciento en los dos últimos años y presiona para que el Estado siga cumpliendo com sus deberes elementales, de proporcionar a la población servicios públicos gratuitos” (Idem).

Os referidos movimentos contestatórios possibilita-nos pensar o importante papel da participação da sociedade civil na restauração e/ou implementação de processos democráticos, como o caso da derrota massiva de Berlusconi em um referendun recente na Itália, as marchas e protestos na França, Espanha e Grécia e os processos de enfrentamento aos regimes ditatoriais ocorridos nos países Àrabes, tais como Líbia, Síria, Marrocos e Egito, por exemplo. Na América Latina presenciamos também intensas manifestações contestatórias como é o caso do movimento liderados pelos estudantes chilenos contra as desigualdades educacionais, com aprovação de 90% da população e o “Movimiento para la paz” no México. As mencionadas manifestações evidenciam as exigências e anseios da população em ser escutada através de formas inéditas de participação.

Destarte, a análise da participação e da democracia requer em primeira instância o reconhecimento que não há unanimidade no trato das mesmas, portanto, vale ressaltar o caráter polissêmico que as permeiam. Autores como Bóron (1999), Chomsky (1999), afirmam que a sociedade capitalista é intrinsecamente anti-democrática. Compartilhamos dos pressupostos desses autores uma vez que o atual ciclo de produção da mais-valia, em termos estruturais, degrada e corrompe a soberania popular mediante intensos processos de exclusão nos planos sociais, econômicos e políticos.

Oliveira (1999) em um de seus ensaios, retoma diferentes fases de formação da sociedade brasileira, reconstituindo-a pela interpretação de alguns de seus intelectuais brasileiros como Gilberto Freyre, Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda, Machado de Assis, Celso Furtado e Florestan Fernandes para sustentar sua tese da incompatibilidade radical entre a dominação burguesa e a democracia.

Para o autor a contribuição desses “intelectuais demiúrgicos” retrata a instauração na sociedade brasileira de um processo complexo de “violência de proibição da fala,

mais modernamente privatização do público, interpretado por alguns como a categoria de patrimonialismo, revolução pelo alto e incompatibilidade radical entre dominação burguesa e democracia; em resumo, de anulação da política, do dissenso, do desentendimento” (p.58). Oliveira retoma ainda diferentes momentos das cenas políticas no Brasil lembrando-nos que desde a Revolução de 1930, contamos com duas ditaduras, a de Vargas entre 1930 e 1945 e a que se seguiu ao golpe militar de 1964 até 1984, “perfazendo 35 anos de ditaduras em 60 anos de história da mudança da dominação de classe. Mas, se contar, além de golpes que resultaram em ditaduras, as tentativas de golpes falhados, chega-se à média de um golpe ou uma tentativa para cada três anos, desde 1930 até 1990” (Idem).

Essa situação é emblemática da fragilidade da democracia na história da política brasileira. Para Oliveira, todo o esforço de democratização, de criação de uma esfera pública de fazer política, no Brasil, decorreu quase por inteiro da ação das classes dominadas, mediante a “reivindicação da parcela dos que não têm parcela, a da reivindicação da fala, que é, portanto, dissenso em relação aos que têm direito às parcelas, que é, portanto, desentendimento em relação a como se reparte o todo, entre os que têm parcelas ou partes do todo e os que não têm nada” (p.61). A configuração anti-democrática no Brasil está em consonância com uma tendência presente na América Latina. Contudo, canais de participação da sociedade civil têm exercido um importante papel na arena política, ainda que alicerçada em bases frágeis, sem canais de participação orgânica e contínua.

Sob tal perspectiva, Kliksberg afirma:

En las democracias de baja intensidad, el ejercicio de la a participación está acotado. La sociedad civil es fragmentada y débil. Participa a través de votaciones cada varios años para designar al presidente y al Congreso. Luego los contactos son limitados, las rendiciones de cuenta intermitentes y no hay canales orgánicos de participación continua. La insatisfacción con la gestión no tiene cómo canalizarse hasta que puede explotar. En América latina, 12 presidentes fueron expulsados del cargo entre 1993 y el 2005 antes de terminar su mandato, por protestas participativas masivas. La ciudadanía, sin otros caminos, llevó a las calles su disconformidad porque no cumplían sus mandatos, no reducían la pobreza ni la desigualdad, sino que la aumentaban, y en muchos casos había corrupción. Desde Collor de Mello en Brasil, pasando, entre otros, por Mahud en Ecuador, Sánchez de Lozada en

Bolivia, De la Rúa en Argentina y otros, la participación reequilibró el mal funcionamiento de la democracia.

Assim, se recuperarmos os percursos das lutas democráticas e anti-democráticas na América Latina desde o início do século passado até o tempo presente é possível visualizar movimentos pendulares entre a organização e mobilização popular e sua negação mediante uma operação do silêncio, de roubo da fala, de anulação dos dissensos que se sintetiza na busca de cortes da contra-hegemonia para legitimar as determinações da compulsão econômica. Discursos oficiais e práticas políticas estabelecem quem está no centro e quem ocupa as posições marginais, quem se estabelece nas arenas políticas e quem é ocultado nesses espaços.

Destarte, embora reconheçamos os limites da democracia na sociedade capitalista em termos macrossociais, defendemos a importância da materialização de seus princípios nas diferentes instâncias sociais, e especificamente, no interior da escola. Acreditamos que assumir tais paradoxos e contradições é um exercício que os princípios da dialética nos proporciona, caso contrário, assumiremos uma postura pessimista e niilista que pode levar ao imobilismo e a negação de nossa condição enquanto sujeito da práxis. Um aspecto que nos mobiliza em prol dos processos de constituição dos mecanismos de gestão democrática é sua finalidade política, educativa e pedagógica.

Então, quais os horizontes são possíveis para delinear práticas de democratização da gestão escolar? Quais as diferenças entre a participação/democratização outorgada pelas políticas neoliberais e a participação/democratização como tradução de uma concepção de professores como sujeito da *práxis* educacional? Como pensar a organização do trabalho escolar em contextos sociais adversos às práticas democráticas? As reflexões derivadas dessas indagações tiveram origem em uma pesquisa de tipo etnográfica, realizada no interior de uma escola pública mineira. Buscamos apreender os desafios na construção de práticas e estratégias em prol de processos participativos da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico e no funcionamento do conselho escolar, conforme será abordado nas seções que se seguem.

## **Participação e Trabalho Coletivo: Caminhos Sinuosos no Processo de Democratização Escolar**

Paro (2001) lembra-nos que no senso comum de uma sociedade autoritária, a gestão aparece ligada a relações de mando e submissão, mas não é isso que lhe dá a especificidade e a razão de ser. Segundo o autor, ao administrar, ou ao gerir, utilizam-se os recursos da forma mais adequada possível para a realização de objetivos determinados. Assim, o autor coloca em relevo duas dimensões que devem ser elementos constitutivos da gestão: a ética e a liberdade. No campo da ética, trata-se de garantir, pela educação desenvolvida na escola, o contato com a mais ampla, complexa e rica variedade de concepções que apontem para o constante desenvolvimento de novos valores comprometidos com uma sociedade melhor. No campo da liberdade, o papel da gestão escolar está inextricavelmente ligado à questão da democracia, não apenas porque, pela educação, facultam-se ao educando o acesso à ciência, à arte, à tecnologia e ao saber histórico, mas porque podem propiciar a aquisição de valores e recursos democráticos propiciadores da convivência pacífica entre os homens em sociedade.

Esses princípios preconizados por Paro (2001) são almejados por grande parte dos adeptos à gestão democrática, mas tais dimensões encontram-se vulneráveis na sociedade contemporânea, necessitando lastros de construção. Vivemos um momento de transgressão ou minimização desses elementos constitutivos da ética e da liberdade, conforme as acepções dos termos utilizadas nas menções acima. Há hoje, de forma crescente, uma tendência em que gestão democrática confunde-se com os processos de gestão compartilhada e que, sob a égide das políticas neoliberais, cada vez mais, transfere-se para a comunidade a responsabilidade pela viabilização de recursos fiscais e mesmo de ações pedagógicas pautadas no voluntarismo e na filantropia. Embora seja um discurso bastante sedutor, a participação do voluntariado, a filantropia e todo tipo de parceria, seja ela com ONG's, empresas ou fundações requer a agudização do senso crítico para que não sejamos envolvidos pelo "canto da sereia", ou seja, não podemos nos permitir a uma atitude de ignorância ou de desatenção perante esses acontecimentos, os quais

materializam-se de forma tácita e sutil.

Segundo Ball (2002), a mágica do mercado funciona em diversos sentidos.

Por um lado, trata-se de uma reforma sem intervenção direta, uma intervenção não interventiva. Trata-se de um truque básico do feiticeiro: “agora você vê.... agora você não vê mais. Ela distancia o reformador dos resultados da reforma. Culpa e responsabilidades são também devolvidas ou terceirizadas. E, contudo pela utilização do estabelecimento de objetivos e das técnicas performativas, pode-se obter um controle à distância” gerando um “novo paradigma de governo público”. (BALL, 2002, p. 130)

Sem embargo, o que há de nocivo nesses discursos e nessas práticas, dentre outros aspectos, é que a gestão escolar assume uma perspectiva eminentemente gerencial com uma regulação efetuada também pelos fornecedores privados. Assim, esvazia-se a dimensão política da oferta da educação e nessa processualidade há o deslocamento da esfera dos direitos para a esfera dos serviços. O *homo pedagogicus* é sujeitoado e redefinido sob as mesmas referências empresariais e mercadológicas. A gestão escolar torna-se crescentemente permeável às atividades de gerenciamento levando para as margens as perspectivas político-pedagógicas alimentando e legitimando no interior da escola atitudes por parte de seus profissionais de crítica e de ridicularização à dimensão política do trabalho pedagógico.

O universo escolar não é produzido, contudo, por práticas homogêneas e estáticas, há diversos olhares posturas e concepções que se entrecruzam. Somando-se a essa perspectiva neoliberal, há ainda diferentes tendências de gestão escolar que se encontram, se mesclam ou se opõem, muitas vezes se manifestam como opositores ou complementares, e, em outras situações aparecem com mais evidência a dimensão autocrática ou democrática.

A dimensão autocrática se estabelece, sobretudo, nos processos gestoriais em que há um predomínio da postura de um governo de um líder fechado em si mesmo com poderes ilimitados e absolutos. Nessa dimensão gestorial prevalece práticas lineares, hierarquizadas e burocratizantes do processo educativo. Os gestores escolares assumem uma postura predominantemente fiscalizadora, fisiologista e mandatária e concebe a escola como um espaço neutro, negando os dissensos, os

conflitos com o propósito de alcançar índices satisfatórios de eficácia, numa perspectiva tecnicista.

Ao contrário desta, a gestão democrática se traduz pelo governo baseado na distribuição equitativa do poder e se caracteriza pela soberania do grupo, pela divisão dos poderes e pelo controle do autoritarismo. A gestão democrática é caracterizada por diferentes dispositivos gestoriais que assumem igual importância para a dinâmica escolar: a constituição dos Conselhos; o provimento do cargo de diretores por meio de eleição; a constituição ou revigoração dos órgãos colegiados e grêmios estudantis; a elaboração e operacionalização do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Esses fóruns poderão se constituir em importantes instrumentos para viabilizar o processo de rupturas com as tradicionais relações centralizadas, hierarquizadas e burocratizadas comumente gestadas no interior do aparelho estatal e reproduzidas pelas escolas.

### **Trabalho Docente e Gestão Democrática: Vozes e Olhares dos Profissionais da Escola**

Ao buscar apreender as percepções de professores e gestores da Escola sobre os processos de democratização da gestão em interface com o trabalho docente partimos do pressuposto do protagonismo do professor na organização do trabalho escolar, ou seja, consideramos sua condição de sujeito da *práxis* educacional. Tal perspectiva está em consonância com o conceito de “voz” preconizado por Giroux (1997). Segundo o autor, é necessário se construir um espaço e um tempo onde as vozes dos alunos e professores possam ser ouvidas e consideradas. Ainda sob sua concepção "a voz do professor reflete os valores, ideologias e princípios estruturais que os professores usam para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades dos estudantes". (GIROUX, 1997, p. 136)

Sob tal perspectiva, após a *escuta* das vozes dos professores, por meio de questionários *fechados* e entrevistas semi-estruturadas realizamos a transcrição e a leitura dos registros que traduziam sua forma de ver, perceber e sentir a gestão escolar e o trabalho docente. Começamos então as análises por dividir os



depoimentos em unidades menores, separando os trechos e enquadrando-os em categorias vinculadas aos dois eixos nucleadores: *gestão escolar* e *trabalho docente*.

Para tanto, realizamos diferentes procedimentos visando uma aproximação e imersão no *locus* empírico da pesquisa, qual seja: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Uberlândia, MG). No primeiro momento participamos como observadoras das reuniões com a equipe da escola dos processos de trabalhos atinentes aos diferentes passos para a elaboração da *Carta de Princípios*. Participamos também dos seminários de formação para subsidiar a elaboração da *Carta de Princípios*, promovidos pela Escola, com palestrantes externos. Quanto ao procedimento *análise documental*, foram objeto de observação os seguintes documentos: Relatório do *Projeto Integrar*; Regimento da Escola; Agenda Discente; Plano Global Integrado; Diagnóstico avaliativo "Da escola que temos à escola que queremos". Juntamente com representante da equipe de direção realizamos um sorteio para selecionarmos os participantes das entrevistas. Tal dinâmica contou com a amostragem de três (03) profissionais de cada ciclo (1º, 2º e 3º ciclos) e 03 profissionais que atuam na gestão, sendo sorteados dois (02) profissionais titulares e (01) profissional suplente. A amostragem contou com aproximadamente 10% (dez por cento) do total de profissionais docentes que atuam na escola.

Vale ressaltar que priorizamos um estudo de caráter qualitativo, visando apreender diferentes ângulos do trabalho docente e as limitações, possibilidades e potencialidades da democratização da gestão de uma escola pública.

Os registros das *voces* dos professores e gestores são bastante reveladoras da forma como pensam, sentem e concebem a gestão escolar nos oferecendo elementos importantes sobre as questões que nos instigam: quais os limites e potencialidades da gestão democrática? Como se configura o trabalho docente na escola pública? Temos como pressuposto que o perfil, concepções e diretrizes da gestão escolar apresentam estreitas relações com a condição de sujeito do professor. Tendo essa indagação e pressuposto como referência, apresentamos a seguir sínteses relativas aos ângulos da investigação.

### **Sobre o ângulo da Gestão da Escola**

Historicamente a gestão da escola assumiu heranças pautadas nas Teorias Clássicas da Administração, tais como o Taylorismo/Fordismo e Escola das Relações Humanas de Elton Mayo. Em maior ou menor escala os gestores escolares reproduzem concepções e práticas que se reportam a tais teorias dado o caráter paradigmático das mesmas. Assim, no interior da escola manifesta-se dinâmicas de poder pautadas pela divisão social do trabalho, mediante a conhecida equação de separação entre quem *pensa, planeja e decide* os rumos e diretrizes da escola e aqueles que apenas *executam* as determinações, geralmente, de forma alheia e à revelia de suas opiniões e participação. Tais práticas referenciadas no modelo taylorista/fordista contribuem para o acirramento de processos de hierarquização do grupo dos gestores sobre o dos docentes, contribuindo para a subsunção da condição do professor como sujeito da *práxis*. Assim, apreender a percepção e visão do docente sobre a gestão escolar é condição *sine qua non* para a compreensão da materialidade de sua prática.

Abaixo, sintetizamos alguns elementos que retratam indicadores da percepção dos docentes sobre a gestão no interior da escola campo:

Olha, eu acredito que eles têm feito um papel muito bom, a escola é muito grande, muito difícil de ser administrada. São colegas nossos, são professores que agora estão na administração agora e eu acredito no trabalho deles e que tem desenvolvido com sabedoria, com maleabilidade. (Professor A)

A partir desse depoimento é possível perceber que o Professor reconhece as dificuldades e complexidade de se gerir uma escola de grande porte. Além disso, depreende-se também de sua fala o reconhecimento da equipe de direção como colegas, oriundos de um mesmo grupo, e que temporariamente se encontram na condição de gestores, ou seja, tais atividades não são perenes, mas configura-se como uma etapa temporária. Um olhar mais atento sobre esse posicionamento nos permite observar uma dimensão muito interessante da gestão, qual seja, a percepção de que os gestores não se encontram em um estágio objetivado de sua atuação laboral, mas em uma posição transitória, a qual em contextos próximos possivelmente podem se encontrar em posições inversas. Esse elemento pode ser um aspecto

importante da democratização da gestão uma vez que a função de gestor não é algo indelével, imutável e encarnada na figura de um ou outro profissional, mas atividades necessárias ao bom funcionamento da escola com a marca da rotatividade do poder. Tal perspectiva contrapõe-se a uma forte tendência no âmbito da gestão, na qual as relações de poder presentes na divisão social do trabalho da escola criam mecanismos de reificação do cargo de gestores onde esses não se reconhecem como membros de um mesmo segmento ou classe profissional exercendo poder sobre os demais.

Um outro professor ressaltou a importância da *escuta* no processo de democratização da gestão.

Quando a gestão é democrática, ela consegue garantir o diálogo, a participação. Um ponto positivo dessa gestão é possibilitar as trocas entre os professores, possibilitar diálogos (...) é uma escuta que realmente coloca em ação aquelas idéias. Então, tudo é decidido em CPA (...) é um coletivo que está decidindo, por mais que a gente entenda que o coletivo abafa algumas questões [individuais], mas, eu acredito que é a melhor forma de diálogo. (Professor B)

A fala acima apresenta uma manifestação de um elemento emblemático da gestão democrática: a existência de processos participativos por meio de fóruns consultivos e deliberativos, no interior da escola. Esses fóruns poderão se constituir em importantes instrumentos para viabilizar o processo de rupturas com as tradicionais relações centralizadas, hierarquizadas e burocratizadas comumente gestadas no interior do aparelho estatal e reproduzidas pelas escolas.

Existem diferentes formatos e nomenclaturas desses fóruns na realidade brasileira, sendo o mais comum o Colegiado. Na caso da escola pesquisada, o fórum decisório máximo de ação colegiada se chama *Conselho Pedagógico Administrativo – CPA*. No entanto, segundo Rezende (2006) nas reuniões realizadas no período de 2000 a 2003 os únicos segmentos que participaram deste Conselho foram a Direção Escolar, os docentes e profissionais da educação. Não foram encontrados registros que mostrassem a convocação da presença de demais segmentos nem nas cartas comunitárias e nem nas listas de presenças e atas destas reuniões.

A noção da escola como um espaço amplo ganha ênfase no posicionamento de um terceiro professor entrevistado. Embora nesse contexto, estivesse se dirigindo, em específico, a composição do CPA, sua fala alerta para a necessidade de uma ampliação dos "muros da escola":

A escola, é um espaço a ser construído por uma sociedade mais ampla que não pode ser somente a comunidade escolar (...) do ponto de vista sociológico ela tem que ser formada por elementos da comunidade e de uma forma muito mais aberta do que tem sido (...) e eu falo das escolas em geral, como um todo. A escola não pode ser responsabilidade só da escola, é por isso que eu digo dessa questão social, que ela é muito importante para os membros da gestão de uma escola, a compreensão, a noção da escola como esse espaço mais amplo, e redimensionado em diálogo com os outros setores da sociedade. E a sensação que a gente tem é que a escola se isola, ela se fecha dentro das suas concepções. (...) a gestão tem que ficar atenta a essas questões. (Professor C. Grifos nossos).

Essa percepção de que a "*escola não pode ser responsabilidade só da escola*", evidencia a necessidade percebida de ampliação dos processos participativos de discentes e famílias nos rumos, diretrizes e opções da escola nos espaços de gestão, como os conselhos, tendo em vista a centralidade que essas instâncias assumem no processo de democratização da gestão.

Cury (2000, p. 47/48), ao recorrer à origem etimológica da expressão *Conselho* localiza-a no latim como *Consilium* proveniente do verbo *consulo/consulere*, “significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso”. Na interpretação do autor, trata-se de um verbo cujos significados postulam o movimento de ouvir e ser ouvido e a recíproca audição se relaciona por sua vez com o ver e ser visto. Nesta linha de raciocínio, o próprio verbo *consulere* já possui um princípio de publicidade quando um conselho participa dos destinos da sociedade ou de parte desta. Obviamente, Conselho é também o lugar onde se delibera e “deliberar implica a tomada de uma decisão, precedida da análise e de um debate que, por sua vez, implica a publicidade dos atos na audiência e na visibilidade dos mesmos”. Além dos Conselhos, um outro elemento também que é comumente entendido como um dos protagonistas do processo de democratização da gestão é o Projeto Político Pedagógico conforme

será abordado na seção que se segue.

### **Em foco: a elaboração do Projeto Político Pedagógico**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) na Escola analisada encontra-se em processo de elaboração e constituição. Segundo consta do documento *Diagnóstico Avaliativo: "A escola que temos"*,

entendendo que a gestão escolar democrática, enquanto um processo de aprendizado e de luta política, possibilita a criação de espaços destinados para a participação ativa da comunidade e o repensar das estruturas de poder que permeiam as relações sociais e práticas educativas. Nesse sentido, torna-se fundamental a construção e implementação do Projeto-Político- Pedagógico - PPP como instrumento de gestão democrática da escola, fundamentado em princípios e diretrizes coletivamente construídas. (ESEBA, 2010, p. 5)

A equipe da escola elaborou uma metodologia de trabalho para elaboração do PPP a qual segue algumas etapas sequenciais. A primeira fase diz respeito a realização de uma fase diagnóstica intitulada "*A escola que temos*". Tal fase ocorre mediante a organização de um debate coletivo entre os membros da comunidade escolar, docentes, técnico-administrativos, alunos/as e famílias.

Na segunda fase, baseada no diagnóstico realizado, a comunidade inicia um momento de reflexão teórica sobre "*A escola que temos e queremos*" a partir dos pontos de vista pessoais e coletivos da comunidade envolvida, contando agora com o apoio interinstitucional de especialistas da área de educação. Segundo o documento *Diagnóstico Avaliativo: "A escola que temos"*, a finalidade desta ação é que a comunidade possa refletir sistematicamente sobre a realidade diagnosticada e obter os subsídios filosófico-pedagógicos necessários para cumprir a segunda fase da construção do PPP, denominada *judicativa*.

Ainda segundo o documento, o Diagnóstico, a Carta de Princípios e o Plano de Ação e de Avaliação, constituirão em sua totalidade o PPP, como parte de um processo de planejamento orientado por uma perspectiva ética-emancipatória. Conforme o documento,

(...) o PPP da Eseba deverá enunciar, em essência, um projeto histórico-político-pedagógico com vistas à construção de uma escola ainda mais justa e democrática, procurando-se estabelecer e manter, desde o início do processo, a reflexão e a avaliação crítica pautada em critérios coletivos de igualdade de direitos e de deveres, em oposição à fragmentação e à hierarquização do cotidiano escolar. O PPP representa, portanto, o caminho para se pensar e transformar a escola que “temos” na escola que “queremos”. (Idem)

O documento sistematiza os argumentos e diretrizes que orientam a elaboração da Carta de Princípios e do Projeto Político Pedagógico. Vale ressaltar que em todas as etapas deste trabalho são previstas participações de todos os segmentos da escola: professores, técnicos, famílias e alunos. Com efeito, quando entrevistados, os professores se mostraram convictos sobre a importância do PPP e a legitimidade do processo de participação deles na elaboração do mesmo.

O projeto político pedagógico tem uma importância fundamental, porque ele possibilita a voz, a participação efetiva de todos os segmentos da escola, toda a comunidade, aí você coloca aluno, professor, técnico, e quando as pessoas participam, elas interferem, elas se sentem autoras do trabalho, e isso tem um rebatimento nas práticas pedagógicas, porque quando você opina, você elabora um conceito, por exemplo de avaliação, dentro do processo democrático de consulta em que você pode estar opinando em tudo, com certeza, quando você for fazer avaliação na sua sala de aula, você vai ter, implícito na sua prática esse conceito. Agora, quando a coisa vem de cima pra baixo, não é interiorizada, aí é mais difícil. (Professor C. Grifos nossos)

Essa percepção acerca do PPP indica a possibilidade de o professor se sentir co-autor na organização do trabalho escolar mediante mecanismos de ação-reflexão-ação ao afirmar: "*quando você opina, você elabora um conceito*". Tal perspectiva nos remete à capacidade exclusiva dos homens de desenvolver de forma indissociada o movimento de ação-reflexão-ação de forma contínua, ininterrupta e incessante. Na esfera educacional, a processualidade que envolve o planejamento, mediante um de seus instrumentos como o PPP, poderá colaborar com as possíveis reinvenções da democracia no plano escolar a partir da participação dos diferentes segmentos e por meio do “cruzamento” de olhares sobre o fenômeno educativo e da mobilização das

discussões e reflexões sobre os desafios postos pelo cotidiano.

As possibilidades construídas no interior da escola para os professores se sentirem co-partícipes do processo pode minimizar e amortecer os históricos efeitos de práticas autocráticas referenciadas na divisão social do trabalho em que apenas o grupo dos gestores possuem a chancela e a legitimidade para opinar, decidir e intervir sobre os rumos da escola.

Ainda sobre a participação dos professores na elaboração do PPP, foram registrados os seguintes aspectos:

Nós tivemos momentos de dividir os grupos, em cada eixo de discussão, que era avaliação, currículo, convivência, formação... eram vários eixos, os professores que se identificavam com determinadas linhas deram os nomes pra participar. Então cada um de nós participamos de um eixo, nesse eixo nós nos reunimos, estudamos e conversamos bastante. Nos reunimos mensalmente, quinzenalmente, pra falar sobre a escola que temos, depois desse processo nós reunimos com todos os grupos, eixos de convivência, aí, como se diz, nós, socializamos aquilo que a gente tinha definido, e aí ele sofreu alterações do grupo da escola. Depois no segundo momento nós também estudamos, reunimos, para pensar a escola que queremos... e é esse momento que a escola está agora pra construir esse documento que é coletivo.  
(Professor B)

A descrição da proposta presente na fala do professor B está em consonância com as afirmações de Veiga (1995) ao assegurar que para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola um elemento fundamental é a participação de toda a comunidade escolar. Tal participação, por sua vez, pode contribuir para se instaurar “uma nova forma de organização do trabalho pedagógico (...) rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola” (*Idem*, p.14). Obviamente, não acreditamos que este documento tem o poder, por si só, de romper com a estrutura de práticas de poder verticalizada e autocrática no interior da escola. Tampouco garantirá a homogeneidade e harmonia no grupo, uma vez que os conflitos e dissensos são inerentes aos espaços coletivos

Contudo, se sua construção ocorrer de forma coletiva e participativa poderá ser um importante canal para redimensionar a estrutura de poder na escola.

A fala abaixo, além de destacar a dimensão coletiva da elaboração do PPP, tal como apreendemos na percepção do Professor B, ressalta um outro elemento que confere legitimidade a elaboração coletiva do PPP da escola, qual seja, a característica de registrar e indicar diretrizes que dão sustentação às atitudes e atividades desenvolvidas na escola. Essa opinião coloca em relevo a dimensão "viva" e dinâmica do PPP, ou seja, a compreensão que esse documento não é algo abstrato, obsoleto e figurativo e que deve ficar engavetado. Ao contrário dessa tendência o PPP, ao ser elaborado de forma participativa e coletiva, deve se constituir em uma referência importante para nortear as ações cotidianas:

Bom, na minha opinião o Projeto Político Pedagógico é muito importante. A partir do momento que ele é elaborado com a participação de todos os profissionais, com a participação do docentes, técnicos administrativos, pais, alunos, passa a ser um documento que dá sustentação às atitudes desenvolvidas na escola; então a partir do momento que você tem as diretrizes, isso te dá mais tranquilidade (...) de cobrar uma atitude que não foi de acordo com as normas da escola, então está tudo no Projeto Político Pedagógico, então é um documento muito importante que a escola tem que está fazendo e revendo... no meu entendimento teria que ser avaliado e reestruturado anualmente. Pela minha experiência, o que eu já vi em várias escolas (...) às vezes fica engavetado por muitos e muitos anos, é exemplo o nosso, o nosso, eu vou ser sincero, desde 93 que eu estou aqui, no ano passado é que começou uma revisão do nosso Projeto Político Pedagógico, ou seja, passamos aí mais de doze anos, no mínimo, que nem se mexia nele. (Professor D)

O professor E relativiza a importância da existência do PPP como elemento essencial na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola:

O certo é que hoje a escola está com base, e entre as trinta melhores de acordo com o IDEB, mostra que o que ocorre dentro da Eseba algo interessante; se por um lado a gente ainda não tem um PPP e dentro dele por exemplo um regimento é, modernizado e, ou atualizado, as nossas práticas apontam por um trabalho de qualidade, então eu diria que a gente está experimentando um trabalho bastante pós-moderno, porque no meio de tantos tiros [risos] (...) mas por esses espaços coletivos - mesmo que eles sejam em excesso - na hora que você junta tudo isso, temos o próprio PPP, que é o cotidiano da escola, funciona bem. (...) ao invés de partir pra um PPP idealizado, apenas organizar o que já ocorre dentro da Eseba, porque o que já ocorre é bastante interessante, porque a gente tem uma



qualidade inegável, para a cidade, para a região, para o Brasil. (Professor E)

A fala do Professor possibilita-nos relativizar o poder do PPP em assegurar a qualidade da educação bem como o redimensionamento de práticas autocráticas. Na sua concepção não há uma relação direta entre o bom funcionamento da Escola e a elaboração/formalização do PPP, ou seja, o trabalho das áreas, materializados no cotidiano, asseguram a qualidade do processo ensino-aprendizagem oferecida pela escola. Destarte, seus argumentos alertam sobre possíveis visões idealizadas relacionadas ao PPP. Por outro lado, tal instrumento pode se constituir em uma via de expressiva importância para a produção de um “consenso mínimo” em torno das opções pedagógicas, curriculares, políticas e filosóficas que nortearão as trajetórias e diretrizes da escola.

### **Considerações Finais**

La participación ya no es más como en los orientados para beneficiar las cuotas de las elites, un entrometido en la fiesta, sino el actor principal de la historia. Pero además es necesario recolocar éticamente la lucha por la participación. No una concesión, sino un derecho fundamental del ser humano que debería ser respetado en toda sociedad existente. Hace a su misma dignidad. (Kliksberg, 2011).

Iniciamos nossas reflexões, colocando em foco os arenosos terrenos da democracia em tempos de destruição dos espaços coletivos e públicos. Recuperamos, ainda que sumariamente, o movimento pendular de construção e desconstrução das vias democráticas na prática social mais ampla e na prática escolar. Existe certamente uma tensão fundamental entre as heranças autocráticas e as práticas democráticas. Esta tensão constitui parte da expansão física incansável dos circuitos do capital e do amortecimento das intervenções das lutas anti-capitalistas. A escola não está à margem desse processo, e enquanto um local histórico de existência da pluralidade, deve garantir a construção dos espaços coletivos e participativos. Mas pensar a escola dessa forma implica também pensar uma sociedade em que não haja a operação do silêncio e

do “roubo da fala” que impeça a transgressão ou a desconstrução do discurso oficial, que tende para uma naturalização das normas, do poder e da desigualdade e exclui o domínio da política da esfera social.

A negação das práticas democráticas seja pela omissão da legislação, seja pelas dificuldades culturais de sua construção no cotidiano escolar podem contribuir para a homogeneização da lógica autoritária negligenciando a cultura heterogênea e as manifestações desta como um espaço de resistências e luta. Sem embargo, o exercício de realizar o cruzamento de vários olhares sobre os diferentes ângulos que envolvem a gestão da escola e o trabalho docente nos possibilitaram dimensões importantes para o estudo do problema que nos desafia: quais os limites e potencialidades da gestão democrática? Quais as percepções e sentimentos dos professores sobre as condições laborais e sua condição de sujeito no processo educacional? Por meio de uma abordagem empírica, em conexão com reflexões pautadas em estudos teórico-conceituais, procuramos demonstrar que a questão educacional tem sido, historicamente, condicionada por múltiplas determinações, sendo estas de caráter endógeno e exógeno à escola. A partir dos dados coletados e dos documentos analisados foi possível apreender que há muitos dissensos entre as percepções acerca da democratização da gestão escolar e do trabalho docente. Buscamos apreender essas contradições evitando binarismos e realizando esforços em sermos fidedignas com a tendência que os dados sinalizaram.

Os dados evidenciaram que o espaço escolar agrega a tarefa de educar mediante a socialização de conhecimentos e valores, elemento fundante da práxis pedagógica, mas a organização e gestão do trabalho é também um ato educativo. Por isso colocamos em relevo a gestão escolar, entendendo-a como um processo de trabalho que também educa e é educativo mediante as percepções dos professores e gestores sobre suas reais condições de trabalho frente aos atuais desafios profissionais. Por outro lado, pensar nos desafios contemporâneos para a atuação docente e a gestão escolar sem levar em consideração a dignidade das condições concretas dos profissionais da educação poderá gerar discursos e análises essencializadas e romantizadas sobre o fazer pedagógico atribuindo ao professor uma gama de responsabilidades para além de suas possibilidades.

Na grande maioria das escolas da rede pública de ensino, os professores brasileiros atuam em situação de extrema precariedade, com salários aviltantes, levando-os a hiper-intensificação e diversificação de suas atividades laborais. Esse processo, por sua vez, impacta sobre as possibilidades de participar das instâncias decisórias da escola, tais como a elaboração do Projeto Político Pedagógico e nos diferentes conselhos existentes no seu interior; levando a subsunção de sua condição de sujeito do processo educacional. Sua função fica reduzida, pois, a um mero “ministrador de aulas”. A precariedade e intensificação do trabalho incide também sobre as dinâmicas organizativas do fazer pedagógico em sala de aula, tais como: seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção dos planos de ensino; elaboração de avaliação da aprendizagem.

Assim, a concretização da função docente sob tais moldes requer mudanças estruturais nas atuais condições de trabalho, nos rendimentos salariais do professor e nos processos de qualificação profissional. Não pretendemos, contudo, levar análises que *a priori* irão “vitimizar” a posição do professor e suas condições de trabalho, mas captar as contradições que envolvem o exercício concreto da atividade profissional do docente.

Os estudos sobre o trabalho docente e a gestão da escola, realizado no interior da ESEBA nos possibilitaram apreender, classificar e analisar um conjunto de variáveis que se tornam mais favoráveis à efetiva participação docente na organização do trabalho escolar: um plano de cargos e salários digno e atraente; a dedicação exclusiva em um regime de quarenta horas semanais. Com efeito, os dados empíricos nos levam a concluir a estreita co-relação entre as condições concretas de trabalho do professor, a assunção de sua condição de sujeito da práxis educacional e efetivação dos processos de democratização da gestão.

## Referências

- ANDRE, M. E. D. A. Investigando saberes docentes sobre avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 37-50, 2005.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrenos da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol. 15, nº 2, 2002.
- BÓRON, A. Os “novos Leviatãs” e a *pólis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo II**. Que Estado para que democracia? Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 7-67.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs). Globalização e Educação: uma introdução. In: \_\_\_\_. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 45-57.
- BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1181-1201, 2004.
- CHOMISKY, N. Democracia e mercados na nova ordem mundial. In: GENTILI, P. **Globalização Excludente**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 108-120.
- CURY, J. C. R. **Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. da Silva. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p 43-60.
- GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.
- KLIKSBERG, B. ¿Cómo enfrentar la pobreza y la desigualdad? **Jornal Página 12**. 20 nov. 2011. Buenos Aires. Suplemento especial, p. 1-6.

OLIVEIRA, Francisco de. **Privatização do Público, Destituição da Fala e Anulação da Política: O Totalitarismo Neoliberal**. In: OLIVEIRA Francisco; PAOLI, Maria Célia (Orgs). Os Sentidos da Democracia. Políticas do Dissenso e Hegemonia Global. NEDIC. – Petrópolis, RJ: Vários Autores, 1999.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001

REZENDE, L. **A Organização do Trabalho Escolar na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia no Período de 1997 a 2003**: Dilemas e possibilidades. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. 246 p.

SILVA, M. V. Gestão democrática na educação: as contribuições e omissões da LDB (lei9.394/96) In: SILVA, M. V. e MARQUES, M. R. Alves: **LDB: Balanços e perspectivas da educação brasileira**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

TEIS, D. T.; TEIS, M. A. **A abordagem qualitativa**: a leitura no campo da pesquisa. Disponível: <[www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt)> Acesso em: 01 de set. de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESEBA. **Carta de princípios**. Disponível: <[http://www.eseba.ufu.br/interna.php?referencia=conteudo&pagina=carta\\_principios](http://www.eseba.ufu.br/interna.php?referencia=conteudo&pagina=carta_principios)>. Acesso em: 01 dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESEBA. **Diagnóstico Avaliativo**: a escola que temos. Disponível: <[http://www.eseba.ufu.br/interna.php?referencia=conteudo&pagina=carta\\_principios](http://www.eseba.ufu.br/interna.php?referencia=conteudo&pagina=carta_principios)> Acesso em: 01 dez. 2010.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995.

Enviado em Outubro/2011

Aprovado em Novembro/2011