



Gestão Educacional: interdições na participação e ação democrática

André Antunes Martins

RESUMO - Gestão Educacional: Interdições na Participação e Ação Democrática. Temos como objetivo específico para este trabalho, na medida em que ele deriva de nossa tese de doutorado¹, discutir a gestão educacional a partir da perspectiva *transversal*. Consideramos que os diferentes elementos jurídico-constitucionais não fundam a democracia, mas, sim, as múltiplas ações da *multidão* que atuam transversalmente nos diferentes tempos/espacos escolares. Tendo essa compreensão, ressaltamos tanto uma conceituação diferenciada de gestão quanto a necessidade de situar o projeto político-pedagógico como *dispositivo democrático transversal*. Em conclusão, apresentamos para discussão o entendimento de que as interdições na participação político-pedagógica, existentes na escola e no sistema educacional, não são suficientes para impedir as ações efetivamente democráticas nos processos de gestão.

Palavras-chave: **Democracia. Transversalidade. Multidão e Gestão.**

ABSTRACT - Educational Management: Interventions in Participation and Democratic Action. In this paper, which emerged from our doctorate thesis, we aim at discussing the educational management from a *transversal* perspective. We consider that different juridical-constitutional aspects do not establish democracy but it is established by multiple collective actions which act transversally in different educational times/spaces. Taking this into consideration, we emphasize both a new conception of management as well as the necessity of stating the political pedagogical project as a 'transversal democratic tool'. In conclusion, we advocate that the interventions in participation, which are part of the school and the educational system, are not enough to stop democratic actions in management processes.

Keywords: **Democracy. Transversability. Collective Action and Management.**

O discurso educacional oficial, em diferentes matizes, difundiu o conceito de democracia, pautada por uma noção de coisa, de algo que podia ser possuído e apropriado por um determinado grupo investido de autoridade. Ela seria exercida como propriedade e vinculada a fins concebidos por iluminados nas secretarias de educação e/ou formuladores de políticas públicas, numa centralização política muito comum entre nós. Essa noção de democracia derivou da formulação jurídico-discursiva que definia a lei como grande princípio norteador do contrato social.

Romper com esse princípio significa considerar as diferentes vozes na escola pública, a pluralidade e as divergências de concepções e de práticas, como também, estabelecer possibilidades de construções compartilhadas, de assunção de compromissos sempre colocados sob o risco das decisões coletivas. Logo, deliberar democraticamente, não é acatar regras impostas, nem criar falsos consensos e harmonias que ocultam a diferença, mas propor, acordar, acatar, discordar, subverter, (re) inventar, enfim exercer o processo constituinte.

Por essa perspectiva, concebemos a democracia como algo não-vinculado a uma substância universal que definiria *a priori* as formas e o conteúdo da participação política. Negri (2002), em suas reflexões, nos possibilita não reduzi-la ao jurídico-discursivo, sendo, portanto, considerada como processo constituinte que atravessa os diferentes tempos/lugares, inclusive, os institucionais democrático-deliberativos.

A crítica de Negri é direcionada à tentativa liberal de encerrar a democracia a um fato constitucional, tornando os processos democráticos dependentes do discurso jurídico. Há, nesse caso, uma disputa entre a normalização legalista e a democracia constituinte, na medida em que o campo jurídico sempre buscou capturar esse processo, tornando-o parte da representação política.

Mas, ao associar o movimento democrático ao poder constituinte, o autor desmistifica essas tentativas e ressalta o sentido de *indeterminação*, de *onipotência*, de *expansividade* e de procedimento *absoluto* da democracia. Assim, ela seria *indeterminada*, por ser livre de fundamentos exteriores; *onipotente*, porque não precisaria de fonte externa de poder para legitimá-la; seria *expansiva* pela inexistência de fronteiras entre o campo social e o político, estando vinculada ao seu próprio tempo; e *absoluta*, pois seria fundante e não fundada, só dependendo de sua historicidade.

A democracia pode e tem se realizado, quando os diversos movimentos sociais e as ações coletivas irrompem, desfazem equilíbrios e continuidades, quando expressam sua radicalidade inventiva ao negarem, ou ao proporem outras formas de convívio social. Portanto, falar em movimento democrático (procedimento absoluto da liberdade) é também considerar a força do poder constituinte. Em outras palavras, o poder constituinte seria a matriz do pensamento e da práxis democrática.

Em suma, não poderíamos associar o poder constituinte, assim como a democracia, ao constitucionalismo ou a um sistema de normas hierarquizadas fundadas no direito, pois a matriz liberal constitucional, segundo Negri, limita-

ria a expressão democrática, reduzindo-a ao instituído, à representação formal, ao sufrágio etc., enquanto o poder constituinte seria a fonte da produção das normas constitucionais que fundam o Estado e o atravessam por meio de diferentes e permanentes fluxos de resistências.

E, indagando sobre os sujeitos das ações democráticas, quem seria o protagonista? É o próprio Negri (2003) quem indica o “novo” sujeito que constitui o movimento democrático – a *multidão*. Confrontando a noção, muito recorrente na modernidade, de *povo*, conceito ligado à representação política e ao contratualismo no Estado soberano, assim como a noção de *massa*, conjunto confuso e indistinto de singularidades homogêneas, a *multidão*, por sua vez, seria uma multiplicidade de singularidades não reduzidas a qualquer tipo de determinismo, um sujeito coletivo que inclui os pobres, as mulheres, os imigrantes e, poderíamos acrescentar, os professores, a comunidade escolar; enfim, todos aqueles que produzem o *comum* no terreno social. Em resumo, poderíamos dizer que “A multidão é um conjunto difuso de singularidades que produzem uma vida comum...” (Hardt; Negri, 2005, p. 436).

A multidão e a vida comum são produzidas intensamente e mutuamente na contemporaneidade, indicando a constante criação e recriação do ser social. Assim, a vida da multidão acontece numa ontologia criadora, na qual constantemente novas formas de sociabilidade, de fazer política, de manifestação cultural, entre outras, vão sendo inventadas.

Não existe, portanto, uma *singularidade* que não seja ela própria estabelecida no comum; não existe *comunicação* que não tenha uma ligação comum que a sustenha e ponha em ação; e não existe *produção* que não seja *cooperação* baseada na partilha. Neste tecido biopolítico, multidões se entrecruzam com outras multidões, e dos milhares de pontos de interseção, dos milhares de rizomas que unem essas produções multitudinárias, dos milhares de reflexos surgidos de cada singularidade emerge inevitavelmente a vida da multidão (Hardt; Negri, 2005, p. 436, grifo nosso).

O comum da multidão envolve singularidades, comunicações e cooperações, que são produzidas numa ontologia que não anula as diferenças, logo, poderíamos dizer que as diferentes ações coletivas estariam inscritas nesta ontologia criadora, ao produzirem novas formas de vida social ou novas formas de exercício da docência.

Vale destacar que a educação brasileira não esteve distante dessa disputa histórica entre o constitucionalismo e o poder constituinte. Por vezes, defendeu e difundiu valores democrático-liberais e, por outras, não propriamente pelo discurso oficial, mas pelas representações e práticas cotidianas *marginais*, confrontou esses valores com a perspectiva de uma democracia participativa radical, incisiva e não limitada à elite dirigente.

Nosso percurso de pesquisa percorreu este aparente paradoxo entre as instâncias que compõem a chamada gestão democrática e os diferentes fluxos cotidianos. Vivenciamos as ações improváveis, os levantes de pessoas e gru-

pos que, sobretudo *desprovidos* de recursos políticos formais, fizeram política. Foram resistências *clandestinas* ou sem valor, no contexto de nossa tradição republicana ocidental, tendo em vista que tinham sua validade nos múltiplos encontros do cotidiano. Eram práticas ao mesmo tempo despreziosas e inventivas, que atravessavam as instâncias formais, significando-as e sendo ressignificadas por elas. Neste texto específico, contudo, objetivamos analisar não propriamente os fluxos democráticos constituintes. Faremos menção a eles somente no primeiro momento, para discutir o conceito de gestão (ou administração escolar), e como esses fluxos democráticos atuaram no sentido de produzir outros mecanismos de gestão. E, no segundo momento, enfatizaremos os processos de interdições. Para isso analisaremos os aspectos legais, conceituais e empíricos (da escola pesquisada) em relação ao projeto político-pedagógico.

A gestão não autorizada

Segundo Oliveira (2002) as mudanças ocorridas no cotidiano das escolas nos anos de 1980, em virtude dos movimentos de democratização, acabaram por reorientar o sentido de administração escolar, termo que caiu em desuso, em virtude de sua orientação predominantemente técnica. Contudo, considerando os objetivos desse trabalho, inicialmente, consideraremos simplesmente o entendimento comum e amplo de administração escolar, concebendo-a também como sinônimo de gestão. Sendo assim, podemos definir administração escolar, de acordo com Libâneo (2003), como: um conjunto de princípios e procedimentos referentes à ação de planejar, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas; em outros termos, gerir, organizar, dirigir e tomar decisões.

Os estudos sobre administração escolar, ainda segundo Libâneo (2003), vêm se dando no Brasil desde os anos 1930 do século anterior e, frequentemente, estiveram marcados por uma concepção científico-racional, na qual prevalecia um viés burocrático e funcionalista semelhante à organização empresarial. Havia nessa referência a compreensão de que a realidade era objetiva, neutra, técnica e racional, e o planejamento se realizaria de modo a alcançar maior eficácia e eficiência. Já nos anos de 1980, o campo ganha um outro enfoque, ou seja, o histórico-crítico, no qual se enfatizava o desenvolvimento de procedimentos não tecnicistas e contextualizados. Nesse enfoque, a organização escolar não seria algo totalmente objetivo e funcional, mas uma construção social realizada pelos diferentes segmentos, caracterizando, portanto, formas coletivas de gestão.

Libâneo ainda destaca que existem vários entendimentos do que deva ser a gestão participativa dentro do enfoque histórico-crítico ou democrático-participativo. E é, justamente, nesse quadro múltiplo de enfoques que o trabalho de Vitor Paro constituiu-se como uma vertente de referência na educação.

Paro (1996a), da mesma forma, faz críticas ao modelo de administração escolar gerencial, aquele que estaria a serviço do Estado, objetivando um controle mais efetivo das diversas atividades que se realizam. Em outros termos, a gestão empresarial na escola cumpriria a função de enfraquecer os antagonísticos ao capital (os trabalhadores), na medida em que negava a apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica. O autor destaca que as críticas ao modelo empresarial, por vezes, deram origem a posturas espontaneístas, que recusavam qualquer referência aos métodos e técnicas administrativas, como se estas fossem responsáveis pelo conservadorismo das práticas de gestão. Nesse sentido, há uma reconceitualização da administração escolar que não nega propriamente os fundamentos técnico-procedimentais. Esse novo conceito funda-se no comprometimento com a transformação social, tendo como objetivo reverter o quadro de irracionalidade existente no interior da escola, irracionalidade configurada pela não realização a contento dos fins específicos da educação, ou seja, a apropriação dos saberes que foram produzidos historicamente.

Dessa forma, de acordo com o autor, podemos afirmar que a administração escolar transformadora possui fins que estão vinculados à especificidade da escola. Logo, o conceito geral de administração escolar, como sendo a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, teria sua aplicabilidade somente se esses estiverem em acordo com os interesses dos trabalhadores. O viés de conservação realiza-se, exatamente, quando essas referências específicas de gestão não estão relacionadas a uma determinada racionalidade social, configurada pela vontade coletiva dos trabalhadores. Em resumo, os processos internos precisam estar articulados com objetivos de transformação que vão além da escola e que se concretizam pela participação efetiva dos trabalhadores/usuários nos processos deliberativos.

Daí a necessidade de a administração escolar, ao mesmo tempo em que crie mecanismos que possibilitem a expressão e participação dos membros da comunidade na escola, esteja também atenta no sentido de melhor compreender os interesses manifestados pela classe trabalhadora (Paro, 1996a, p.154).

Dessa forma, a administração escolar transformadora concorre para os interesses de classe, articulando participação e conscientização via valorização de procedimentos racionais de gestão que venham a colaborar para uma maior qualidade nos fins específicos da educação².

Fazendo uma analogia com nossa pesquisa, vivenciamos nesse processo uma realidade corriqueira em nossas escolas, onde a gestão estava centralizada na figura do diretor, que, por sua vez, estava vinculado aos mandos e desmandos da secretaria de educação. Mas, de fato, embora a gestão estivesse articulada a essa centralidade autoritária, os elementos que a compunham, como a formulação de metas e objetivos, a tomada de decisões e as avaliações, também se manifestavam em outro nível, caracterizando uma trama constituinte³.

Tal trama influenciou os processos específicos de gestão, uma vez que estava caracterizada por uma ação que fugia ao convencionalismo dos fins publicizados formalmente, não se configurando, propriamente, pela utilização racional de recursos para determinados fins. Assim, por mais participativos e críticos que pudessem ter sido os processos administrativos (embora, realmente não tenham sido), as ações de gestão “não-oficiais” eram compostas pela existência de outros planos de racionalidade, que não podiam combinar diretamente com as decisões autorizadas (e/ou compartilhadas) formalmente, sob pena de terem anuladas as singularidades das resistências. Em outras palavras, as expressões constituintes (docentes) realizaram processos democráticos que foram constituídos na trama cotidiana *clandestina*, ao confirmarem concepções e práticas que negavam a nova forma curricular, e, dessa forma, pela negação e invenção, foram atuando incisamente na (des)constituição da gestão formal.

Comentamos acima sobre outra racionalidade, justamente para retratar o sentido democrático constituinte que rompe com as interdições existentes na formalidade das instituições, pois tais processos configuram diferentes racionalidades não reduzidas a uma unidade. Elas podem e devem congregiar movimentos coletivos em comum, mas não em detrimento da diversidade que realizam. Em nossa pesquisa, os processos didático-pedagógicos eram realizados à revelia, configurando concepções diferenciadas das decisões derivadas da secretaria de educação e/ou da direção escolar. Isso não significava uma *irracionalidade*, mas uma subversão racional difusa voltada para fins que diziam sobre os diferentes sentidos de qualidade educacional, participação, público etc.

A explicação para esse fato histórico-escolar não passa somente pela afirmação simplória da existência de uma oposição entre o modelo instituído pelo viés autoritário e o que se expressava na e para a democracia, pois acreditamos que essas manifestações ‘clandestinas’ eram e são imanentes ao cotidiano escolar e configuram uma multipolaridade não reduzida a uma determinada racionalidade de gestão. Nesse sentido, não se trata de uma oposição ingênua e maniqueísta, precisamos considerar esse processo pela multiplicidade nas suas diferentes expressões no campo da formalidade ou da não-formalidade, da clandestinidade, ou melhor, da sua ubiquidade.

A negação do maniqueísmo pode nos possibilitar diversas análises. Uma delas está referida a crítica à idealização dos espaços colegiados definidos legalmente para a deliberação democrática. Pois a gestão que vivenciamos exemplifica um rompimento com possíveis idealizações, que limitam o processo democrático ao âmbito das instâncias legalmente instituídas. A idealização, como exemplo, estaria referida à perspectiva que endossava as recentes políticas públicas de gestão democrática escolar como responsáveis pelo incremento da democracia na unidade escolar ou mesmo no sistema educacional⁴.

Parece um paradoxo, mas não seria a gestão democrática, instituída legalmente, que promoveria a democracia. Isso só seria possível se concebêssemos

a democracia como um móvel, que pudesse ser transferido de um ponto a outro, ou algo que pudesse ser inventado, via políticas públicas, por um grupo de iluminados incentivadores da democracia. Na perspectiva apontada por Negri (2003 e 2005), como já ressaltamos anteriormente, ela é expressão das concepções e práticas da *multidão*, não dependentes dos elementos jurídico-constitucionais, embora deles possam lançar mão.

Os diversos elementos institucionais que compõem a gestão democrática escolar como, por exemplo, os colegiados para elaboração dos projetos político-pedagógicos, entre outros, mesmo sendo importantíssimos instrumentos para o processo democrático, não devem ser tomados como elementos por excelência para a realização democrática, mas instâncias que também são atravessadas pelos fluxos de resistências, já que são dispositivos potencializadores.

Esta diferenciação entre dispositivo potencializador e espaço *mor* da realização democrática é importante uma vez que nos permite afirmar que essas instâncias, enquanto dispositivos institucionais, podem potencializar o fazer democrático, mas de forma alguma o definem. Nesse sentido, o maniqueísmo, ao qual fizemos menção acima, também deixa de ter sentido neste momento, na medida em que não negligenciamos os espaços/tempos formais enquanto campos de luta, pois os concebemos como conquistas históricas que precisam ser ressignificados constantemente pelos atores sociais.

Interdições (e transversalidades) no Projeto Político Pedagógico

Considerando o sentido de participação e descentralização dos anos de 1980, há a novidade que atribui à escola a responsabilidade ou a corresponsabilidade pela elaboração de sua proposta pedagógica, que seria o dispositivo por meio do qual deveriam se materializar os desejos da comunidade escolar, a expressão coletiva que orientaria e articularia as diferentes concepções e práticas.

Falamos em corresponsabilidade porque o art. 12, inciso I, da atual LDB prevê que: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Isso significa que o projeto a ser elaborado na unidade escolar deve ser algo singular, mas que precisa estar em sintonia com as metas e diretrizes das políticas públicas nacionais e regionais em educação.

O que está posto na referida lei é a articulação da política educacional e a proposta pedagógica local. Assim, a primeira está voltada para os sistemas federal, estaduais e municipais que atuam seguindo o princípio das responsabilidades compartilhadas e específicas; e a segunda referindo-se ao âmbito da escola, com atribuições voltadas para a elaboração de um documento que contemple a identidade pedagógica e local.

Seguindo esta discussão, Vieira (2006) argumenta que: “[...] a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar” (p. 35, grifo nosso). Por esta perspectiva, não há separação entre a formulação das políticas educacionais ou das propostas pedagógicas dos processos de gestão educacional ou escolar, respectivamente. Poderíamos ainda argumentar que também não seria prudente separar a política educacional e a gestão educacional da proposta pedagógica e da gestão escolar. Dessa forma, não se trataria simplesmente de definir funções que são do âmbito micro, referidas à unidade escolar, e as que são do âmbito macro, referidas ao sistema educacional. Em nosso ponto de vista, mesmo considerando a atual valorização do âmbito local, existem continuidades de um modelo centralizador, agora com feições democráticas.

Diante disso, ao considerarmos a realidade da cidade e da escola pesquisada, entendemos que ainda havia traços fortes de verticalismos que esvaziavam grandemente a função política dos projetos pedagógicos. Consideramos que a elaboração destes não deveria estar restrita à simples reprodução das diretrizes do sistema nacional e/ou municipal, deixando as questões pouco impactantes ao cotidiano escolar, como forma de atender e amenizar os anseios de participação. Avaliamos que as metas e as diretrizes do sistema deveriam ser fundadas e refundadas pelas propostas que também são construídas na(s) escola(s), e que a consolidação de uma política pública educacional se desse pela construção de uma unidade que não desconsiderasse a multiplicidade das dinâmicas locais. Portanto, seria um movimento que contemplaria diferentes escalas e não só a validação unilateral do que viria das instâncias de gestão do sistema educacional. O sentido de participação democrática, nesta perspectiva, estaria valorizado e aprofundado.

Garcia (2006) exemplifica um sentido bem preciso do que afirmamos anteriormente, quando conta sua experiência como educadora nos anos de 1980, antes mesmo da institucionalização dos projetos pedagógicos, ao afirmar que já havia experiências inovadoras de formulação de propostas, que se pautavam por desejos de mudanças na conjuntura escolar e na sociedade como um todo. Era algo inventado organicamente na multiplicidade das práticas cotidianas que, em outro momento, foi incorporado pelas exigências do aparato legal e governamental.

Em certo sentido, seria uma tentativa de superar algo próximo das chamadas metanarrativas que sustentaram nossa organização educacional e pedagógico-curricular (Santiago, 2006). Nossas concepções e práticas estavam constituídas por discursos grandiosos, universais e tidos por verdadeiros. Portanto, objetivavam nos informar como deveríamos proceder em nossas ações cotidianas de uma forma muito determinada. Na discussão acima, sobre os processos que envolvem a construção do projeto pedagógico, mesmo em um momento em que os discursos supostamente deixam de habitar este lugar, é possível perceber *resquícios* consideráveis dessa grandiloquência nas práticas dos gestores, estando eles no âmbito nacional ou no municipal.

Um outro aspecto dessa discussão – *da proposta pedagógica ter relação direta com a gestão escolar*, é relativa aos atores que possuem a função de elaborarem a proposta político-pedagógica. Pois a LDB, 9394/96, artigo 14, inciso I afirma a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. E no inciso II a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Assim, a LDB ratifica a omissão de diversos segmentos da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico, especialmente alunos, pais, funcionários, entre outros. O fato é que eles são desconsiderados desse processo, mas de forma contraditória ao mesmo tempo, são chamados a participar dos conselhos, configurando um contrassenso que desarticula os dois momentos, como se somente um grupo, os profissionais da educação, fosse responsável e capaz de política e tecnicamente elaborar a proposta pedagógica, a qual, não necessariamente, considerando o corpo da lei, deveria passar pelo colegiado, para ter o crivo ampliado de outros segmentos da comunidade escolar.

Embora não haja interdições explícitas de os diversos segmentos participarem da elaboração do projeto pedagógico, a legislação esvazia o sentido de radicalidade participativa e vivência do público educacional, ao estabelecer uma dicotomia entre os responsáveis pelos assuntos técnico-pedagógicos e os outros segmentos, que até poderiam participar dos conselhos, mas dificilmente teriam possibilidades de deliberar efetivamente sobre aquilo que é a especificidade da escola, o ensino-aprendizagem. Algo que não está restrito ao corpo da lei, na medida em que grupos e pessoas, ligadas aos processos educacionais, acabam ratificando essa dualidade participativa. Como exemplo, a citação abaixo destaca a importância de outros segmentos na construção da proposta pedagógica, no entanto, afirma que os profissionais da educação estão: “na condição de mediadores no processo de formação do indivíduo no interior da escola, e vão se constituir no grupo fundamental da construção do Projeto Político-Pedagógico” (Santos, 2002, p. 29, grifo nosso).

O que nos faz retomar a expressão segundo a qual a *proposta pedagógica* está em relação direta com a *gestão escolar*, justamente para ratificá-la, pois são processos interligados e interdependentes, e, nesse sentido, concebemos a importância da participação ampla e irrestrita dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar nos diferentes processos existentes. Num outro sentido, ainda precisamos complexificar a análise realizada acima. Não propriamente por meio de um estudo da legislação, como fizemos anteriormente, mas pela apreciação da literatura educacional de referência que trata do tema em questão. Para isto, a forma como concebemos as *transversalidades* será importante para problematizarmos as vertentes esquemáticas e idealizadoras da prática educacional. Logo, a citação a seguir situa o projeto político-pedagógico de uma forma tão poderosa que, praticamente, o desistoriciza.

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico

que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as *relações horizontais no interior da escola* (Veiga, 2001, p.13, grifo nosso).

As relações horizontais no interior da escola estão sendo consideradas por meio de uma perspectiva asséptica e salvacionista. Esta definição do dispositivo, no caso o projeto pedagógico, o desistoriciza ao dotá-lo de uma capacidade que o situa fora das relações de poder estabelecidas. Por esse viés, o projeto pedagógico, ou a gestão democrática, realizaria a transformação, tornando-se praticamente uma panacéia. Daí afirmações, como: “[...] que desvele conflitos e as contradições [...] buscando eliminar as relações competitivas”, que acabam referenciando o projeto a uma forma desterrada que, inclusive, desconsidera sua forma burocrática, já constatada em diversos contextos educacionais. A citação a seguir confere ao projeto pedagógico um sentido *emancipador* e novamente exemplifica o que afirmamos acima:

Cabe, portanto, a nós, profissionais da educação e pesquisadores, o papel decisivo no sentido de contribuir para clarificar e desvelar as fundamentações teóricas que respaldam essas lógicas. O estabelecimento dos limites e de distinções claras entre a lógica da estratégia empresarial e a lógica emancipadora implica reconsiderar também a relação entre teoria e prática (Veiga, 2006, p. 65).

Embora o confronto com a lógica empresarial, que cada vez mais avança sobre o plano educacional, seja fundamental e imprescindível, desejamos assumir um outro posicionamento neste *confronto* necessário. Nossas argumentações caminham no sentido de afirmar os limites histórico-culturais que precisam ser referidos constantemente à nossa forma de organização escolar. Em outros termos, num contexto marcado por políticas reducionistas, que, como analisamos anteriormente, não aprofundaram a reestruturação do sistema educacional, falar em emancipação ou horizontalidade via determinado instrumento legal seria minimamente a desconsideração de que este dispositivo não estaria isento de uma intencionalidade jurídico-constitucional de determinação. E, mesmo a escola, como instituição partícipe desse processo, termina por reproduzir aspectos históricos de sua constituição autoritária e centralizadora, logo, de modo geral, pouco receptiva às práticas de democratização.

Obviamente, não estamos fazendo apologia ao discurso da reprodução e/ou da impossibilidade de mudanças no contexto dos determinantes jurídicos e macroestruturais. Muito pelo contrário: concebemos que os múltiplos atores que compõem os espaços escolares são ontologicamente e sociologicamente capazes de promover mudanças, por meio de múltiplas estratégias, que já foram e estão sendo implementadas.

O que enfatizamos é que o projeto pedagógico, como dispositivo que compõe a gestão democrática, por si só não garante nada, tanto mais quando considerado desenraizado de nossa constituição histórico-educacional ou

mesmo idealizado na roupagem da emancipação, correndo o risco de romantizar grandes campos em oposição. O projeto político-pedagógico é fundamental como palco de luta, de manifestações da diversidade política, cultural e pedagógica. Ele é importante, quando podemos manifestar conflitos que publicizam as diferentes concepções, que estão desejando participar daquilo que também lhes pertence, logo podendo ser um campo de explicitação dos embates existentes em outros tempos e espaços, o que seria uma grande conquista. Mas isso não significa que teríamos, necessariamente, uma horizontalidade assegurada: como analisamos acima, existem diferentes mecanismos jurídico-institucionais que têm como objetivo seccionar o fluxo das resistências. Ou seja, compreendemos que muito mais que uma horizontalidade em oposição a uma verticalidade, a democracia tem se realizado numa transversalidade, na qual os diferentes atores lançam mão de diferentes dispositivos para potencializar suas ações, uma vez que são concepções e práticas que circulam em diferentes ambientes, criando possibilidades de mudança.

Assim, o projeto pedagógico é um dos lugares por onde saberes e fazeres deveriam circular, e, nesse sentido, nada mais apropriado para esta discussão do que fazermos menção à conceituação de transversalidade conforme Guattari (1987) descreve.

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade: *ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e sobretudo nos diferentes sentidos [...]* (p. 98, grifo nosso).

A transversalidade implica a circulação de idéias e práticas que podem produzir outra realidade. De certa forma, são ações que podem atravessar diferentes níveis e sentidos na vida social e escolar. Conforme comenta Gallo (2000), no campo curricular, a perspectiva transversal não está orientada pela perspectiva 'arborescente' que objetiva uma integração horizontal e vertical entre os diferentes saberes das disciplinas, mas integrações transversais abrangentes com conexões inimagináveis. Por este viés, as ações democráticas no contexto do projeto pedagógico alcançam formas de comunicação bem mais intensas.

Logo, podemos associar às práticas transversais a perspectiva das ações democráticas da *multidão*, o processo constituinte que atravessa os diferentes tempos/lugares são crivados constantemente, inclusive, os institucionais democrático-deliberativos, como esses que também constituem a construção do projeto-pedagógico, por esses movimentos que não devem seu fundamento ou sua ação ao constituído.

Assim, poderíamos afirmar que é nas transversalidades dos diferentes espaços/tempos da prática educacional que a democracia vem sendo executada pela *multidão*. Não propriamente em campos bem delimitados, mas nos encontros que fogem ao convencionalismo, que atravessam as instituições numa lógica não-formal.

O projeto pedagógico seria, portanto, um dos dispositivos que poderia potencializar a luta desses atores, ao ser incorporado a esse campo transversal que se realiza em diferentes níveis e sentidos da vida escolar. Não se trata assim, de nada espetacular, embora importantíssimo como instrumento que precisa ser apropriado, e nesta apropriação é que as possibilidades efetivas de mudanças podem ser realizadas.

Em linhas gerais, não podemos falar em gestão democrática ou em projeto político-pedagógico sem o crivo da materialidade dos sujeitos (professores, servidores, alunos, gestores, pais, entre outro da comunidade), para não incorreremos no erro de naturalização dos processos.

Essa discussão nos remete ao contexto específico de nossa pesquisa de campo, em que o projeto pedagógico em sua elaboração e execução não expressava nenhum vínculo com a comunidade. Por outro lado, existia uma desconsideração da comunidade escolar como protagonista no processo de elaboração de sua proposta. E não estamos nos referindo somente aos usuários, mas também aos profissionais da educação, o que configura um franco contrassenso ao texto do projeto político-pedagógico, que se apresenta não somente como representativo do coletivo, mas também como horizonte que norteará as atividades da escola.

Em nosso colégio *o Projeto Político Pedagógico será o horizonte*. O caminho escolar estará atrelado a metas, procedimentos e objetivos viáveis à aquisição do saber e a contextualização do conhecimento com o real.

Para nós, a aprendizagem só ocorrerá mediante a interação do indivíduo com o meio e a sociedade em si. [...] Vale lembrar que *o Projeto Político Pedagógico direciona todos os atributos político-pedagógicos no universo escolar*. (Projeto pedagógico da escola pesquisada, p. 13, grifo nosso).

Sobre a participação nos processos decisórios, o documento é enfático em destacar a importância ampliada desse processo.

Gestão democrática: *buscaremos a ampla participação dos representantes através de atitudes baseadas nos referenciais das dimensões pedagógica, administrativa e financeira*, desencadeando a participação dos representantes, do conselho escolar, em atividades de decisões nas ações administrativo-pedagógicas nela desenvolvidas. A gestão democrática, de cunho compartilhado, [...] *absorverá todos os sujeitos na prática participativa crítica e ampla*, assegurando a transparência das decisões, as legitimidades das situações, a garantia do controle sobre as decisões; [...] Liberdade: evidenciar no ato pedagógico as diretrizes envolvidas com a prática de liberdade e autonomia. Sendo assim, o administrador necessariamente associa a autonomia à *gestão do incentivo à participação de todos* no relacionamento de liberdade contínua e construída no contexto participativo, *influenciando nas decisões administrativo-pedagógicas* (Projeto pedagógico da escola pesquisada, p. 12, grifo nosso).

Com base nas vivências e relatos na pesquisa de campo, fica evidente que o projeto pedagógico é um documento sem vida naquela comunidade escolar, algo que não representa as expectativas e vontades dos diferentes atores. E não sendo representativo, as proposições em torno da participação democrática eram vazias, não indicando intencionalidades efetivas. E, portanto, simplesmente um documento a ser entregue à secretaria de educação, para cumprir obrigações burocráticas que diziam sobre a orientação legal de que todas as escolas deveriam elaborar uma proposta pedagógica.

Assim, os professores entrevistados não fizeram menção ao projeto como documento de referência em suas práticas; ao contrário, o relato da *professora B.* resume o sentimento do que ele significava: “No fundo, no fundo ele realmente não é feito. Aqui a gente já chegou a fazer [...] mas este ano acho que não [...] mas dizer que ele é executado (não posso afirmar) nem aqui e nem em escola nenhuma. É mais algo burocrático”.

Nesse sentido, um outro comentário de uma professora, quando perguntada sobre a participação na realização do projeto, é enfático: “No caso já estava pronto, nós fizemos uma revisão[...]” (professora C). Ou seja, existe uma percepção irônica de que este “pertence” à direção, o que também nos possibilita considerar que o projeto pedagógico não é resultado direto das demandas e ações dos diferentes atores que compõem aquela realidade. Resumindo-se a um documento a ser entregue, bem organizado, detalhado, extenso, porém sem vínculos com a coletividade implicada.

No contexto das *práticas não oficiais* na escola pesquisada, os processos de definição das metas político-pedagógicas e dos procedimentos de gestão aconteceram no âmbito da não formalidade e/ou da clandestinidade. A reinvenção de concepções e práticas ao vivenciarem imposições curriculares do executivo municipal, promoveu uma reescrita do projeto pedagógico e da gestão, não no documento oficial, mas no texto legitimado pelas ações cotidianas da escola.

Recebido em março de 2009 e aprovado em abril de 2009.

Notas

1 A pesquisa foi desenvolvida no doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, tendo sido defendida em maio de 2008, com o título: *Ações coletivas de professoras na gestão democrática: uma vivência micropolítica íntimo-clandestina*. O trabalho foi desenvolvido na região metropolitana do Rio de Janeiro, na cidade de São Gonçalo, numa escola da rede pública municipal. A pesquisa contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

2 Em outro artigo, de forma complementar, o mesmo autor (Paro, 2001) acrescenta que a administração escolar assume um caráter mediador, quando articula os diferentes processos que concorrem para esses fins de transformação. Como exemplo, cita as atividades-meio (direção, secretaria, assistência ao aluno etc.) e também as vinculadas

à organização e racionalidade específica do trabalho pedagógico realizado em salas de aula, ou seja, a atividade docente propriamente dita.

- 3 A ação *clandestina* empreendida pelas professoras refutou a reforma curricular que chegou pronta e sem qualquer diálogo com a comunidade escolar e, dessa forma, pela negação e pela efetivação de práticas pedagógicas dissidentes, ressignificaram os processos de gestão existentes no sistema educacional.
- 4 Esta idealização foi constatada de forma mais clara nos anos 90 antes da frustração referente aos diversos elementos de gestão democrática que foram introduzidos, mas que se mostraram limitados diante à realidade (Paro, 1996b, p.130).

Referências

- BRASIL, Lei Nº 9.394 – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de Dezembro de 1996.
- GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. **O Sentido da Escola**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 17-41.
- GARCIA, Regina Leite. Projeto político-pedagógico do resultado de um movimento da escola a uma imposição das Secretarias de Educação. In: LUCE, Maria Beatriz e MEDEIROS, Isabel L. Pedrosa (Org.). **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. P. 73-77.
- GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. 3ª Edição. São Paulo. Brasiliense, 1987.
- HARDT, Michel; NEGRI, Antonio. **Multidão: guerra e democracia na era do império**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Record, 2005.
- NEGRI, Antonio. **O Poder Constituinte**. Ensaio sobre as alternativas da modernidade. Tradução Adriano Pilatti. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- NEGRI, Antonio. **5 Lições sobre Império**. Tradutora Alba Olmi. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima (Org.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. P. 125-143.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**. Introdução crítica. 7. ed.. São Paulo: Cortez, 1996a.
- PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, SP: Papirus, 1996b.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001. P. 71-81.
- SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA,

Marília (Org.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. P. 145-73.

SANTOS, Jailson Alves. **O Papel do Professor na Construção do Projeto Político-Pedagógico**. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte. v.8, n.43, P. 27-37, jan./fev., 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Perspectivas para Reflexão em Torno do Projeto Político Pedagógico In: **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001, P. 9-32.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. P. 45-65.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e Gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel L. Pedroso (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. P. 27- 50.

André Antunes Martins é educador, mestre em educação (UERJ) e doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ. É professor adjunto no Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/Campus Cuité).
E-mail: andream@ufcg.edu.br

