

Gestão democrática da educação: processos, desafios e exigências emergentes nas escolas

Silvio Antônio Bedin*

Resumo

Este trabalho se propõe evidenciar os desafios e exigências inerentes ao processo de construção da gestão democrática da educação no âmbito escolar, a partir de um inventário resultante de uma pesquisa etnográfica realizada *ad intra* de uma escola pública de educação básica da rede estadual do Rio Grande do Sul. Busca realçar as qualidades que se sobressaíram no processo, vistas como molas propulsoras de sua construção, creditando à formação continuada dos educadores e da comunidade escolar as âncoras fundamentais das mudanças construídas naquele processo.

Palavras-chave: Gestão democrática da educação. Escola pública. Processos de construção da gestão.

A democracia é uma obra de arte, um sistema artificial de convivência conscientemente gerado, que só pode existir por meio das ações propositivas que lhe dão origem como uma co-inspiração numa comunidade humana. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 102).

A gestão do movimento é uma conquista, uma criação constante [...]. (BALANDIER, 1997, p. 261).

A democracia é um artifício que exige de nós que sejamos seus arquitetos permanentes. (MONGIN, In: MONGIN, 1998, p. 66).

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo - RS. E-mail: sbedin@upf.br

Recebido em: 20/5/2009 – Aprovado em: 18/6/2009

Apresentei ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul minha tese de doutorado,¹ em que procurei mostrar como a escola pública consegue se recriar e permanecer apesar dos antagonismos e problemas que a consomem indefinidamente. Amparado no método etnográfico de pesquisa, procurei investigar *ad intra* de uma grande e tradicional escola do interior do estado do Rio Grande do Sul² os movimentos de ordem, desordem, organização e mudança, dando atenção aos vitalismos que concorrem para a sua jovialidade e recriação.

Com base numa perspectiva socioantropológica, ancorada em aportes teóricos de Georges Balandier, Edgar Morin, Michel Maffesoli e Humberto Maturana, procurei focar as ações de conduta, comportamentos, posturas e atitudes dos sujeitos que configuram a escola, buscando perceber e evidenciar as qualidades que perpassam as relações e dão o sabor da convivência. Pude conferir que, como organismo vivo, a escola pública se configura em teias de relações onde magia, criação e sentidos encontram espaço de manifestação nos prazeres que a convivência produz.

Percebi que na ética estética do estar-juntos se encontra uma fonte inesgotável das qualidades que se transfiguram nos encontros, reencontros e relações, que possibilitam à escola auto-organizar-se e recriar-se constantemente, produzindo os liames de sua sustentação e permanência, apesar do turbilhão que a consome permanentemente.

Num contexto marcado pela tradição e em meio ao caldeirão caótico e gerativo de ambiguidades, procurei evi-

denciar também os criativos processos de construção da gestão democrática de educação na escola. Transfigurou-me com clareza que sua realização interfere diretamente, e em todos os âmbitos, na qualidade da vida dos que convivem dia a dia na escola. Contudo, essa concretização não é dada, senão depende de um conjunto de fatores e iniciativas que cheguei a expor com detalhes em meu trabalho.

Pude conferir que, como diz Maturana (2001, p. 201), “os sistemas sociais são constitutivamente conservadores”, porque configurados por pessoas que trazem em suas corporalidades histórias de transformação e adaptação que as moldaram para viver de acordo com o modo de ser do sistema que integram. Contudo, enfatiza que todo sistema social é dinâmico pelo fluir das interações que entre si estabelecem os seus componentes. Essa é uma condição de possibilidade para que mudanças possam ocorrer num sistema social, o que confere importância fundamental às pessoas, pois são elas que dão vida, brilho, sabor e distinção às instituições que integram. Para Maturana,

um sistema social pode mudar somente se seus componentes mudarem e os componentes de um sistema social podem mudar de maneira a resultar numa mudança do sistema social somente se eles passarem por interações fora dele. (2001, p. 305).

Como registrei em minha tese, pude atestar que as possibilidades de mudanças na escola se relacionam a iniciativas, ousadias, movimentos, projetos, pressões, tensões, que, internos e

externos ao contexto de sua congruência, incidem, provocam, promovem mudanças comportamentais que atingem as pessoas, os organismos de gestão e a própria instituição. Nada, porém, que não passe pelas pessoas que configuram a instituição, pois, como salienta Matu- rana, nelas reside a força de conserva- ção ou mudança de qualquer sistema.

É nessa perspectiva que a gestão democrática da educação ganha relevân- cia, porque pode interferir, ordenar, arti- cular, dinamizar, promover iniciativas que venham ao encontro de um ideário que busca criar um espaço de convivên- cia democrática e saudável na escola, concorrendo para seu fortalecimento, qualificação e reconhecimento social.

No caso, testemunhei o rico, tenso e conflitivo processo de transformação na forma de gestão da escola, a partir de mudanças de concepção e de comporta- mento das pessoas que, assumindo sua condição de sujeitos históricos, “intelec- tuais transformadores”, como defende Henry Giroux (1997), ou de “sujeitos- atores”, na perspectiva proposta por Alain Touraine³ (1997), puseram-se a concretizar os princípios anunciados no ideário da gestão democrática da edu- cação pública. Desse processo fiz um in- ventário em que procurei evidenciar três recortes distintos, articulados e comple- mentares, o que observei e vi acontecer durante minha pesquisa: 1) A gestão democrática e a reforma do pensamen- to; 2) A gestão democrática e a recriação da escola e 3) A gestão democrática e a reinvenção do poder.

A gestão democrática e a reforma do pensamento

Antes de tudo é preciso destacar um fato marcante nesta história: a deci- são de um grupo de educadores, tomada no ano de 1999, de assumir colegiada- mente a direção da escola. A importân- cia disso pode ser mais bem compreendi- da se consideradas as circunstâncias em que ela foi forjada, no âmbito de um contexto em que ninguém se dispunha a assumir sozinho tal responsabilidade. A gestão do educandário fora, nos últimos tempos, uma tarefa extremamente des- gastante, fazendo fortalecer uma confor- mação entre os professores de que já era suficiente dar conta da sala de aula. O último diretor fora convocado à função pela Delegacia de Educação, hoje Coor- denadoria Regional de Educação, em ra- zão do critério de antiguidade, tendo se aposentado antes do término da gestão, sem conseguir fazer sucessor.

Assim às vésperas das eleições daquele ano, ninguém estava disposto a assumir o ônus da responsabilidade, embora houvesse inquietações sobre a gestão futura do educandário. Foi nesse contexto que um grupo de educadores passou a discutir a situação, passando a tecer as teias de um compromisso co- letivo, alimentando as possibilidades de mudança na escola, gestando um pacto de juntos assumir e dar nova direção ao educandário. Vivia-se, então, um mo- mento fomentador de tais iniciativas, que não pode ser desconsiderado, o da Constituinte Escolar, desencadeada como política de estado para a educa- ção.⁴

Entretanto, não foi suficiente ganhar as eleições para que, automaticamente, houvesse mudanças na escola. A vitória proporcionou a abertura de um novo cenário de possibilidades e, também, de desafios e imprevisibilidades. A nova direção, que assumiu no alvorecer do ano 2000, teve de enfrentar inúmeras dificuldades, num tempo longo e tenso de transição: resistências às inovações, disputas internas por espaços de poder, falta de profissionais para atender às demandas e, principalmente, o desafio de transformar as dominantes e tradicionais práticas pedagógicas a partir de novas ideias de educação e de gestão. Foi preciso caminhar passo a passo para se fazer o caminho das mudanças. E nesse caminhar foi ficando claro que, para ser viável e possível a gestão democrática na escola exigiam-se mudanças na forma de pensar a organização escolar, as práticas pedagógicas e o exercício do poder dentro dela.

Morin (2000, p. 99) acentua que as mudanças, quaisquer que sejam, passam pela reforma das mentes das pessoas, pois são elas que criam e mantêm as instituições do tamanho do seu pensar. Ele sugere a “reforma do pensamento” como condição prévia para que se reformem as instituições, que são feitas do jeito e do tamanho das pessoas que as configuram. Mas por onde começar? Não existe definido previamente um ponto que possa ser identificado como o começo. Qualquer ponto pode iniciar o processo: “É preciso saber começar e o começo só pode ser desviante e marginal. [...] a iniciativa só pode partir de uma minoria, às vezes incompreendida, às vezes per-

seguida. Depois a ideia é disseminada, e quando se difunde, torna-se uma força atraente” (p. 101). Segundo Morin, é preciso encarar essa tarefa como uma missão, que só pode ser amparada em qualidades fundamentais como a fé e o amor: fé nas possibilidades inscritas no ser humano e amor pelo que se faz.

Em outra perspectiva, Maturana (2001, p. 308) Morin assinala que um sistema social humano pode mudar somente se seus membros mantiverem interações desencadeadoras de mudanças nas suas corporalidades, o que pode acontecer pelo encontro e experiências com outras pessoas, ou então, por meio de interações que desencadeiam processos de reflexões sobre suas circunstâncias de existência. Maturana assegura:

É por causa da incorporação do modo de viver que não é fácil mudar, pois as pessoas já “viveram de um determinado modo” quando a questão da mudança se coloca. A dificuldade das mudanças de entendimento, de pensamento, de valores [...] se deve à inércia corporal [...]. O corpo é nossa possibilidade e condição de ser (1999, p. 61).

Para Maturana, as emoções guiam nosso agir, sustentam nossa forma de ser e de pensar. Na convivência cotidiana afetamo-nos mutuamente em nossas corporalidades, contribuindo tanto para a abertura quanto para o fechamento ao outro. Para chegar a essa mudança profunda do próprio ser é preciso, segundo Maturana (2001, p. 307), cruzar as “fronteiras emocionais” que moldam os sistemas sociais. Para o autor, isso só pode se dar pela “sedução emocional”, que conduz cada um ao caminho da

percepção de si e à aceitação do outro na convivência. A mais verdadeira e profunda mudança é aquela que atinge o âmago das pessoas, a que toca as emoções que moldam as pessoas e as constituem como seres éticos nas suas relações com os outros. Quando as pessoas mudam, tudo muda ao seu redor. Conforme assegura Maturana, basta que uma pessoa mude de comportamento para desencadear um processo de transformação do sistema social do qual participa: “Somente se eu mudo é que minha circunstância muda, e minha circunstância muda somente se eu mudo.” (1999, p. 62).

Embora segundo perspectivas diferenciadas, ambos tocam no ponto nevrálgico desencadeador das mudanças que vi acontecer na escola. Nada muda se as pessoas não mudam, não apenas o discurso, mas integralmente, a partir de dentro, num movimento que vai tomando conta de toda a sua corporalidade até atingir a própria corporalidade da escola, vista na perspectiva de um organismo vivo.

Na escola, o começo de tudo foi como todo o começo: engatinhando. Bem que parecia haver boa vontade por parte da equipe que assumira a gestão. Contudo, absorvida pelo turbilhão dominante, contentava-se em administrar da melhor forma o que lhe era possível. Percebi que muitas vezes não se faz diferente não porque não se quer, mas porque não se sabe, ou porque faltam as condições necessárias para fazê-lo.

Às inquietações iniciais, provenientes da dura realidade escolar, as condições foram sendo gradualmente criadas

para tornar possíveis alguns sonhos de mudança. Foi ficando claro que era preciso se centrar no pedagógico, no trabalho docente, criando possibilidades para “pensar” a escola como um todo e, nela, as práticas desenvolvidas. Algumas iniciativas foram inauguradas, buscando reunir os professores em encontros abertos e episódicos, para discutir questões relacionadas às problemáticas sentidas coletivamente.

Esses encontros tiveram o mérito de criar um espaço de discussão e oxigenação, mostrando e fortalecendo novas possibilidades de gestão democrática, baseadas na participação e na corresponsabilidade de todos para com a escola. Os encontros mostraram também a importância de se investir na formação continuada dos educadores. Para serem possíveis, contudo, os encontros precisavam encontrar seu tempo no tempo de trabalho dos professores e no calendário escolar, assim como envolver a participação de todos.

A partir daí, processualmente, vários projetos de formação continuada foram sendo criados, por iniciativa e com base nas necessidades sentidas pela equipe diretiva no interior da escola. Dentre eles dois se destacaram, que foram batizados como “O Bandeirante na construção de uma cultura de paz” e “A escola e a ética do cuidado”.⁵ Cada um foi proporcionando, em tempos diferenciados, um profícuo e qualificado diálogo entre os educadores e interlocutores externos sobre temáticas oriundas do chão da escola.

Há que se considerar que, tradicionalmente, os professores que quises-

sem buscavam fora e longe da escola a formação necessária para seu aprimoramento profissional, isso sempre feito com sacrifícios e custos enormes. Inversamente, a equipe diretiva passou a proporcionar a entrada dos cursos na escola – e com eles a universidade e as instituições educativas – para debater e refletir pautas elaboradas e voltadas à própria realidade. Ademais, não se tratava de algo episódico ou fragmentado, mas de uma proposta de formação constituída em processo, inclusiva de todos os atores escolares, geradora de acordos e compromissos coletivos que confluíram para a qualificação do trabalho pedagógico e o fortalecimento da instituição.

Outros apontamentos se fazem necessários à compreensão da importância desse processo: a decisão da equipe de parar a escola para se pensar, rompendo com o redemoinho que a faz andar em círculos asfixiantes; o envolvimento gradativo dos professores e funcionários, junto com a equipe diretiva, na construção do processo; a inclusão dos encontros no calendário escolar, contemplando a formação de forma continuada e no tempo de trabalho; a busca de assessores qualificados para interagir com os educadores no contexto da escola; a abordagem de temáticas oriundas do cotidiano escolar, feitas na forma de oficinas, proporcionando a apropriação teórica da riqueza produzida nas práticas escolares; a valorização das experiências e da vida como referenciais permanentes e promotores de reflexões e ações consequentes.

Todos esses se constituem em componentes fundamentais na construção

desse processo, que foi tocando a mente e os corações dos sujeitos da escola, conduzindo-os a uma “viagem de descobrimento” em busca de um novo olhar, como dizia Proust (apud MORIN, 2000, p. 107), ou a uma “viagem interior”, como salienta Delors (2001, p. 101), no caminho do autoconhecimento, ajudando-os a se descobrir e a se transformar. Dessa mudança projetou-se uma outra, não menos fundamental, que se dá na descoberta do outro na convivência. Descobrir-se e descobrir as singularidades dos outros, perceber-se e perceber os outros como elos fundamentais de uma comunidade de pertença tem ajudado a transformar as relações, recriando a escola por dentro. De muitos ouvi esta confissão, a de que os cursos contribuíram para mudar a própria vida.

O próprio Morin já alertara para os significados, desdobramentos e exigências da reforma do pensamento. Em seu diário “Um ano sísifo” expôs suas ideias citando Jean-Yves Calvez: “A reforma de pensamento é inseparável de uma reforma de vida [...]. Como reformar o pensamento se não se é capaz de ouvir o outro?” (MORIN, 1998, p. 277). Entende-se que, não por nada, Todorov tenha enfatizado tanto que o maior desafio do nosso tempo seja este mesmo, o de ultrapassar as barreiras que nos separam do outro, “pois o outro deve ser descoberto” (1996, p. 243), diz, acentuando que descobrir, amar e conhecer o outro são os desafios colocados a quem se propõe escrever, no microcosmo onde vive, uma outra história.

Na escola, o que ocorre é que muitas vezes, mesmo vivendo juntas, as

peças não se conhecem. Percebe-se que há barreiras incríveis que impedem o mútuo conhecimento e as relações. Como construir solidariedade na escola se as pessoas não estão abertas umas às outras? E como tornar democrática a gestão sem solidariedade?

Quando as “fronteiras emocionais” (MATURANA, 2001, p. 307) são ultrapassadas, pode ocorrer um empoderamento das pessoas, que passam a se constituírem como atores coletivos no cenário escolar, onde tudo é possível acontecer e onde o possível depende de cada um e de todos. A perspectiva do olhar transfere-se, então, para o microcosmo da escola, onde cada um pode participar e sentir-se protagonista de uma experiência comum de mudança. Pelo que testemunhei, isso tem levado as pessoas, mesmo que em graus e ritmos diferenciados, a comprometer-se com uma nova forma de ser, viver e agir no contexto da escola.

A gestão democrática e a recriação da escola

O processo formativo foi abrindo, assim, novas perspectivas para olhar e conceber a escola em sua realidade multidimensional (MORIN, 1990, p. 147), favorecendo que pudesse ser vista e pensada em toda a sua complexidade. Foi preciso essa mudança de percepção e acreditar na possibilidade de estruturar e organizar de outra forma a escola para que a realidade mudasse. Nesse compasso, a equipe diretiva passou a pautar iniciativas visando fortalecer as múltiplas micro-organizações constituintes do corpo escolar, com suas

singularidades e exigências. A herança de uma concepção tradicional de gestão mostrava-se visível tanto na desvalorização das peculiaridades como na centralização de tarefas e de poder. Para tornar possível e implementar a gestão democrática tais práticas passaram a ser revistas.

Desde a primeira hora, a equipe diretiva pautou-se pela busca persistente de profissionais necessários para dar conta da reorganização escolar. Nem sempre as demandas foram atendidas, e não raras vezes, somente após muita pressão. Foi assim, de forma processual e lentamente, que se foi conseguindo profissionais para o exercício de funções desconsideradas no contexto tradicional de gestão. Pequenas conquistas foram pavimentando o caminho: o preenchimento de cargos de coordenador dos turnos da escola e do cargo de vice-direção para os anos iniciais de escolarização (atendendo a quatrocentos estudantes, aproximadamente) mostrou ser possível a descentralização e a repartição de responsabilidades. O reconhecimento de outras atividades, como o da elaboração e controle do quadro de horário dos professores, e a designação de pessoas para a tarefa fizeram parte também desse processo, que buscou tornar menos pesada a alguns a missão de gerir a escola.

Entretanto, um dos problemas mais agudos desse período manteve-se, relacionado ao trabalho da coordenação pedagógica, incluídos aqui os serviços de orientação pedagógica e educacional, exercidos de forma fragmentada na escola. Desarticulados, preenchidos de forma rotativa, enfraquecidos num

contexto de acentrismo pedagógico dominante na escola, atinham-se à supervisão da burocracia, que, quando não era exigida e imposta de fora, a própria escola tratava de criar. Isso tudo revelava uma confusão mental acerca do seu papel perante as emergências novas que surgiam, sem falar da divisão e do descomprometimento de alguns, manifestos em várias oportunidades.

Em meio ao turbilhão e às constantes crises e tensões presentes no processo, a equipe diretiva foi percebendo que, para ser viável, a gestão democrática precisava enfrentar essas fragilidades e construir uma outra forma de presença e de atuação da coordenação pedagógica na escola. Com base nessas percepções, buscou ressignificar, qualificar, unir e fortalecer o trabalho deste setor, dando-lhe prioridade para que pudesse acompanhar as novas demandas que emergiam e responder a elas. Inúmeros pequenos movimentos intersticiais foram sinalizando possibilidades e abrindo novos caminhos de mudança, nem sempre no ritmo da vontade dos dirigentes.

Em meio a inúmeras ambiguidades coexistentes, pequenos avanços foram instigando a germinação de novas formas de pensar o papel da coordenação pedagógica na escola. Nesse sentido, as novidades inauguradas no contexto da gestão democrática trouxeram consigo o gérmen de sua própria evolução e aperfeiçoamento.

De forma concomitante ao desenvolver desse processo de reorganização da escola, outros entraves existentes fizeram transfigurar novos desafios, como, por exemplo, a gestão do tempo no cotidiano escolar, de forma a permitir o

encontro dos professores entre si, com a equipe diretiva, com os alunos. Como pode uma escola ser democrática na forma de sua gestão se não possibilita a participação efetiva dos sujeitos escolares nos processos de discussão, reflexão, avaliação, favorecendo encontros, combinações, consensos, decisões, enfim, construindo a solidariedade orgânica dos coletivos?

Nessa perspectiva da democratização do tempo, foi longo o processo de construção de uma outra realidade na escola. Primeiro foi preciso vencer as resistências pessoais e hábitos profundamente arraigados, passando a acreditar nas possibilidades de construir outra realidade, que vencesse o acentrismo pedagógico existente. Depois, foi preciso investir no lento processo de sua reinvenção e adequação ao que estava emergindo como novo. A própria equipe diretiva precisou passar por um enorme aprendizado até constituir seus próprios tempos de discussão, combinação e articulação das ações.

Em relação aos professores, os primeiros passos foram dados com a instituição de encontros utilizando-se de brechas retiradas da rotina das aulas, sendo os alunos dispensados para possibilitar que as reuniões acontecessem. Apesar do desconforto causado em decorrência disso, esses momentos foram mostrando o caminho a ser seguido. Um grande avanço foi quando, em 2002, se conseguiu prever os encontros formativos durante dias alternados da semana e incluí-los no calendário escolar.

Entretanto, outras reuniões que aconteciam esporadicamente, com fins

pedagógicos ou administrativos, continuaram a provocar constrangimentos toda vez que era necessário fazê-las, porque concorriam com a docência junto aos alunos. Somente em 2003 foi possível superar essa situação, em razão de um acordo feito entre professores e equipe diretiva, reservando-se um sábado por mês para reuniões ordinárias. E isso só foi possível por que no começo daquele ano se conseguiu realizar um planejamento participativo para organizar o calendário letivo, continuando essa prática nos anos subsequentes.

Nesse compasso, outras criações foram acontecendo, como, por exemplo, aquela nascida de uma decisão coletiva de transformar as aulas de ensino religioso em espaços abertos de diálogo entre alunos e seus professores conselheiros. Transformou-se um problema numa nova obra de criação e articulação coletiva em torno do projeto de educação para os valores de uma cultura de paz. Naquele cenário, uma iniciativa quase insignificante como essa fez emergir potencialidades e agregar valores substanciais à escola, que, orgânica e articuladamente, passou a tratar de novas maneiras a vida que nela viceja. Imperceptíveis, às vezes, as mudanças na convivência transfiguram-se no ar que se respira e na maneira como acontecem as relações no dia a dia da escola.

A gestão democrática e a reinvenção do poder

A par de tudo o que se possa inventariar desse processo, pareceu-me importante problematizar sobre os sentidos, as implicações e os desafios que se

colocam à gestão democrática da escola no que tange ao exercício do poder. Neste caso, propus-me a fazê-lo num duplo enfoque: um olhar voltado a perceber nas interações do cotidiano como se construiu a gestão democrática no dia a dia, no tocante à agregação e à participação dos sujeitos na vida escolar, e um outro olhar voltado a perceber os processos democráticos que se manifestaram com as eleições periódicas para os organismos da escola: o Círculo de Pais e Mestres (CPM), o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, além da própria direção. Em suma, como se fez o processo de reinvenção do poder no contexto da gestão democrática da escola.

Durante o período de minha pesquisa, em três momentos distintos pude acompanhar os processos eletivos de renovação dos organismos e da própria direção da escola. A prática da reinvenção do poder foi se revelando como um aprendizado lento e difícil. Percebi que não existe receita pronta para ser aplicada; é preciso iniciativa e criatividade. O que parece claro é que, para ser exercida, a democracia tem lá suas exigências, como a autonomia dos sujeitos, a solidariedade e a participação na gestão, que, por sua vez, só se realizam se forem praticadas.

Como constatei, não é incomum se deparar com situações em que transparecem o comodismo, a heteronomia, ou o individualismo dos sujeitos. Muitas vezes torna-se conveniente que haja quem decida – e responda sozinho – sobre questões que poderiam ser por todos assumidas; outras vezes, “o cada um por si” impera, revelando a presença da fina

flor do espírito da nossa época. A cultura política tradicional também joga contra a gestão democrática.

Compreende-se, então, o tamanho do desafio que se coloca a quem se predispõe a investir numa outra forma de convivência no contexto da escola. Por outro lado, fica claro que a democracia só se realiza com o exercício da democracia e que, sendo tudo construção e processo, é preciso saber começar, plantando a semente e cuidando do broto, deixando ao tempo fazer crescer e frutificar.

Nesse tempo, percebi alguns importantes avanços no rumo da descentralização do poder. A reestruturação e o fortalecimento de setores na escola foram promovendo a distribuição de responsabilidades e de poder e proporcionando que mais sujeitos se assumissem como integrantes do coletivo que coordena a escola. Por sua vez, a equipe diretiva foi conseguindo, muito lentamente, romper com a roda-viva da ordem tradicional e estabelecer uma agenda comum de encontros para discutir e decidir juntos as demandas e desafios do dia a dia. Embora pareçam minúsculas e insignificantes, iniciativas como essas carregam em si o poder de aglutinar os sujeitos e de fazê-los enfrentar conjuntamente as situações cotidianas, fortalecendo seus laços e promovendo o exercício de uma outra lógica de convivência e de gestão, que acaba contaminando toda a escola.

O que vi acontecer nesse sentido foi uma gradativa distensão nas relações internas, envolvendo direção, professores, alunos, funcionários e pais, como consequência do resgate de códigos e valores de convivência, como o diálogo

e o respeito mútuo. Percebi uma diferença qualitativa incomensurável entre as primeiras reuniões de professores a que assisti, desenvolvidas num clima de enfrentamento e tensão, e aquelas que o processo democrático inaugurou na escola, instauradoras do diálogo aberto e cordial, que favorece a tomada de decisões coletivas. Vi pessoas que não falavam aprender a dizer a sua palavra; vi pessoas que falavam demais aprender a ouvir; vi pessoas que esbravejavam contra colegas da direção, vistos como patrões, aprender a expor o seu contraditório, respeitando e sendo respeitado.

Maturana enfatiza que o papel da democracia é o de constituir espaços de convivência onde cada sujeito tenha reconhecida a sua legitimidade de ser e onde o diálogo permita escutar o outro e com ele cooperar. Como ele diz, “a democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo como qualquer um” (1999, p. 75). Esse pressuposto, de que ninguém é dono da verdade, coloca-se como um dos esteios da democracia, o que também é reforçado por Morin (1990, p. 45): “Que é a democracia? É um sistema que não tem verdade. Por que a verdade é a regra do jogo, tal como na ciência.”

Trata-se de mais um componente desafiador a exigir mudanças profundas na forma de conceber o exercício do poder e a convivência na escola. Costuma-se aceitar passivamente a ideia de que alguém tem a posse da verdade e que isso lhe dá o direito de impô-la ao outro que não a possui. Aqui reside um dos

fundamentos pétreos da nossa cultura política, que se alimenta de práticas que continuam a dominar as instituições.

Trata-se de recolocar o caráter utópico da democracia, proclamado pela modernidade, como projeto histórico, inacabado, como um projeto em construção, no qual os sujeitos se assumem como atores e protagonistas. Estamos tocando noutra pressuposto fundamental para que a democracia se realize: ela depende da forma como se organiza a escola e da maneira como se promovem as interações entre os sujeitos e os organismos que a compõem.

Nesse aspecto, cabe-me realçar que o processo que testemunhei contribuiu para o fortalecimento dos organismos da escola, concebidos como “sujeitos coletivos” imprescindíveis à realização e à sustentação da ordem democrática. Assisti também à criação de novos canais de participação da comunidade na vida escolar.

Percebi um grande esforço por parte da equipe em resgatar e ressignificar o papel do Grêmio Estudantil. Até então, percebia-se que, sob o manto da autoproclamada e ambígua concepção de autonomia, desenvolviam-se práticas que denunciavam o uso indevido do grêmio para beneficiamento de algumas de suas lideranças, como de fato se pôde comprovar. Tendo por concepção que, sendo dos estudantes, integra a rede da escola, a nova direção trabalhou no sentido de tecer os liames dessa relação, cuidando para que deles resultassem a corresponsabilidade e o compromisso com o educandário. Para concretizar suas intenções, a direção indicou uma

professora para exercer o papel de assessoria ao grêmio. Isso parece ter sido fundamental no esforço de reconduzi-lo a um papel de destaque no contexto escolar. Os frutos desse esforço começaram logo a aparecer, principalmente em termos de integração, participação e transparência.

Quanto ao Conselho Escolar, pude perceber sua importância, mas também os dilemas e ambiguidades que cercam a sua existência e operacionalidade. Até que ponto se poderá esperar que, configurado de forma tão heterogênea e díspar como é, ele tenha condições de ir além do que somente referendar os atos da direção da escola? Até que ponto se poderá exigir que, tão frágil e volúvel como é, tenha condições de cumprir com suas atribuições legais?

Embora sejam perceptíveis suas fragilidades, também para este caso vale o dito: a importância do Conselho Escolar reside naquilo que fazem dele os que o integram e os que o cercam. Representativo, ele carrega consigo possibilidades de colocar-se em posição privilegiada no jogo da gestão democrática, como não. Pelo que vi, tudo depende da forma como é visto, reconhecido e tratado pelos atores da escola. Como observei, tudo é decorrência dessa construção de sentido, que depende de criatividade, de iniciativa, de ousadia das pessoas que configuram os organismos e a escola. Trata-se de vê-lo como mais um artifício criado para favorecer a democracia escolar, mas que precisa de todo o apoio e cuidado para que ocupe um lugar de destaque no contexto da escola.

Durante esse período, pude observar a forma como o Conselho Escolar assumiu um papel de protagonismo na escola. Em inúmeras oportunidades exerceu influência decisiva no período de transição do qual falamos, amparando a direção e, nos momentos de conflitos, mesmo contrariando interesses, tomando posição em favor da escola. Foi assim também em relação à busca incessante de recursos humanos, participando ativamente das pressões e negociações, tanto no recinto escolar, como na Coordenadoria Regional e na própria Secretaria de Estado.

Não se pode falar de democracia sem tocar nos conflitos que ela permite emergir em seu interior, pois a escola é o lugar de manifestação de pluralidades e diferenças de toda ordem. Como concebê-las e tratá-las no âmbito de uma ordem democrática? Morin (1997, p. 59-63) propõe um “olhar dialógico” para perceber, na coexistência de lógicas complementares, concorrentes e até antagônicas que a perpassam, a riqueza que constitui a escola e a mola propulsora dos seus avanços. Não se trata de abafá-las, mas de permitir que sua coexistência concorra para o crescimento da escola, o que verifiquei não ser tarefa fácil. Como diz Morin, a democracia alimenta-se e oxigena-se com a expressão de opiniões diversas e até antagônicas.

O mais difícil de administrar são os interesses que a perpassam, principalmente quando a escola é usada para o benefício pessoal ou de grupos exteriores a ela. Ficou evidenciado nos primeiros anos de transição e das mudanças

que havia outros interesses. Os processos eleitorais, envolvendo os organismos da escola foram marcados por intensas disputas, que, alimentadas de fora, conseguiram nela penetrar, imprimindo-lhe o ritmo e o caráter da disputa político-partidária.

Foi o que aconteceu, por exemplo, em relação ao CPM, que no início serviu como uma das âncoras da permanência da tradição no contexto escolar, passando a opor-se e a resistir às mudanças propostas pela direção. A ex-diretora dizia-se permanentemente policiada e pisada por integrantes do CPM. Foi pela ousadia de questionar e de mudar que a nova direção acabou atingindo o coração de uma forma autoritária e centralizada de gestão e, mesmo sem querer, acabou expondo os múltiplos interesses que se escondiam sob o seu manto, do político-partidário ao financeiro.

As disputas havidas no início foram manifestações contundentes da fragilidade da democracia no cenário da escola. Contudo, essa mesma frágil democracia permitiu que a comunidade escolar fizesse suas escolhas, oferecendo apoio expressivo às mudanças que iam sendo propostas. No caso do CPM, encharcado e renovado pelo banho das eleições, inaugurou nova atuação na escola, passando a contribuir efetivamente com o processo de mudanças, possibilitando qualidades de diálogo e transparência na gestão e na forma de relacionamento com a equipe diretiva, assumindo um papel agregativo, mobilizador e articulador da comunidade escolar.

Um processo que continua em construção

Olhar para essa realidade de uma escola em movimento, concebê-la como teia de relações, onde os sujeitos ganham preponderância, foi o que procurei fazer em busca de uma compreensão da sua complexidade. Com essa perspectiva enfoquei a realização processual da gestão democrática. Percebi que essa construção passa pelo compromisso e envolvimento dos profissionais da educação que estão na escola, sem os quais o ideário proclamado não se concretizará, podendo seu vigor ficar reduzido a aspectos formais e aparentes. Num contexto de complexidade e ambiguidades, a escola pública poderá se constituir como cenário dessa construção, concorrendo para a realização de atributos que tornem a vida mais saudável e prazerosa para os que nela convivem. Foi o que testemunhei acontecer na escola de minha pesquisa, em cujo contexto o processo continua em construção.

Democratic management of education: processes, challenges and emerging demands at schools

Abstract

This paper tries to show clearly the challenges and demands about the built process of the Democratic Manager of Education, into the schools, from a inventory resulting from a ethnograph research done (at intra) at a Public School

of Basic Education on the RS State Net. The author tried to be emphatic about the most striking feature of the process, what he understand as motivating his construction, keeping the teachers and school community formation, the fundamental anchors of built changes on that process.

Key words: Democratic Manager of Education. Public School. Build process of Manager.

Notas

- ¹ A tese tem como título *Escola: da magia da criação – as éticas que sustentam a escola pública*, orientada pela doutora Malvina do Amaral Dorneles e defendida em 2004 na UFRGS. A tese foi transformada em livro e publicada pela Editora UPF com o mesmo título, em 2006.
- ² Trata-se da Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante, situada no município de Guaporé - RS, integrada à 7ª Coordenadoria Regional de Educação, com sede em Passo Fundo, distante 100 km. Foi fundada nos idos de 1926, sendo a mais antiga e a maior escola pública dos municípios da microrregião. Atendia em três turnos, a aproximadamente mil e seiscentos alunos na época da pesquisa, distribuídos em todos os níveis da educação básica.
- ³ Na obra *A crítica da modernidade* (p. 220-221) Touraine faz uma interessante distinção entre os papéis de “sujeito” (“sujeito é a vontade de um indivíduo de agir e de ser reconhecido como ator”) e de “ator” (“ator é aquele que modifica o meio ambiente material e sobretudo social no qual está colocado, modificando a divisão de trabalho, as formas de decisão, as relações de dominação ou as orientações culturais”). Para ele, ambas são noções inseparáveis.
- ⁴ A Constituinte Escolar foi desenvolvida como política de estado na área educacional no Rio Grande do Sul durante o governo de Olívio Dutra (1999-2002), abrindo espaços de participação da comunidade escolar no processo de discussão da escola pública e de formulação das políticas educacionais.

⁵ Os cursos de Educação para a Paz iniciaram na Escola em 2001, num primeiro momento com a assessoria da ONG Educadores para a paz (Educapaz), de Porto Alegre, e a partir de 2003, com a assessoria da ONG Serviço de Paz (Serpaz), de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. O curso de extensão universitária “A Escola e a Ética do Cuidado” foi desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Educação e a Gestão do Cuidado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2002, tendo seguimento em 2004, 2005 e 2006 com um curso de especialização em Gestão Interdisciplinar da Educação, desenvolvido no interior da escola.

Referências

- BALANDIER, George. *A desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BEDIN, Silvio Antônio. *Escola: da magia da criação - as éticas que sustentam a escola pública*. Passo Fundo: Editora UPF, 2006.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1. reimp. 1999.
- _____. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2. reimp. 2001.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Mem Martins (Portugal): Publicações Europa-América, 1990.
- _____. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- _____. *Um ano sísifo: diário de um fim de século*. Portugal: Publicações Europa-América, 1998.
- _____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.