

A gestão escolar e a participação nos processos de tomada de decisão: relações de poder na escola

Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre¹

*Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem, de repente, aprende.*
João Guimarães Rosa

Introdução

Início a escrita desse texto² da mesma forma que iniciei a palestra que proferi para professores e gestores de escolas públicas do município de São Paulo. Antes de manifestar minhas ideias sobre *gestão escolar e participação nos processos de tomada de decisão* na escola indico três princípios que julgo serem essenciais para demarcar um processo formativo. Explico o primeiro parafraseando Guimarães Rosa, com a epígrafe desse texto: falar para professores e gestores públicos sobre este tema, pessoas que constroem cotidianamente a escola pública é, antes de mais nada um momento de aprendizado para mim como palestrante. O segundo se refere à minha compreensão sobre formação. Formar é ter a possibilidade de dispor alguns conhecimentos e, ao problematizá-los, poder fazer com que aquele que é formado seja capaz de selecionar o que lhe faz mais sentido, o que lhe faz pensar mais sobre o tema, o que lhe causa certo incômodo, ou vontade de querer saber mais, ou debater mais, ou até discordar, porque “a ideia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir...” (SEVERINO, 2006, p. 621) e esta transformação não nasce da aceitação da fala do outro, mas do diálogo que provoca.

Finalmente, o terceiro princípio é sempre declarar a *priori*, de qual *lugar* eu falo, isto é, que concepções, princípios e valores fundamentam meus

1 Professora e doutora na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP campus Guarulhos

2 Este trabalho foi produzido tendo por base palestra proferida para gestores e professores da rede pública municipal de ensino de São Paulo que integra o curso Educação e Cidadania, promovido pela Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo.

argumentos. Nesse caso, tratar sobre *gestão escolar e participação nos processos de tomada de decisão*, implica em tomar como base a concepção de que toda prática desenvolvida na escola é uma prática social situada, que põe em jogo intenções e ações, num determinado contexto cultural e político. E que, ainda, toda criança, todo aluno é capaz de aprender e nós, profissionais da educação pública, temos que garantir o direito à aprendizagem desses meninos e meninas. Sendo assim, a escola pública, apesar de todas as suas contradições, é um espaço educativo que tem a possibilidade de promover a emancipação dos sujeitos que nela convivem por meio da apropriação e ressignificação de uma gama diversa de conhecimentos. Consolidar espaços democráticos de participação para tomada de decisão é condição *sine qua non* para alcançar a qualidade da escola pública que ambicionamos oferecer à população.

Posto isso, passo a apresentar, nesse artigo, minhas ideias sobre *gestão escolar e participação nos processos de tomada de decisão*. O objetivo central desse texto é, ao problematizar o papel da escola pública, caracterizá-la como um lugar em que é possível desenvolver espaços democráticos para a tomada de decisões coletivas. Além disso, identificar aspectos de uma gestão participativa e sua relação com a construção de um projeto político pedagógico. Finalmente, defender a ideia de que a formação de cidadãos participativos passa pelo desenvolvimento da autonomia desses sujeitos.

As possibilidades da escola

Que concepções têm permeado as ações de gestores de escolas públicas? Qual concepção de formação, de aprendizagem, de diálogo com a comunidade norteiam suas práticas? Que parâmetros inspiram e orientam as práticas de uma gestão participativa? Estas perguntas, se respondidas, poderiam servir de base para compreendermos de qual *lugar* um determinado gestor está falando, ou o que demarca a intencionalidade de sua ação. Mas há uma outra pergunta que antecede qualquer uma das anteriores: acreditamos que a escola possa se transformar num espaço de formação de cidadãos participativos?

Para iniciar a discussão sobre *gestão escolar e participação nos processos de tomada de decisão* é necessário refletirmos, inicialmente, sobre quais as possibilidades que a escola possui. Para compreender a escola como espaço efetivo de formação de cidadãos³ o gestor precisa confiar nessa possibilidade.

3 Um dos objetivos do curso Educação e Cidadania.

Nesse sentido RIOS (1992) explica que:

Se apresentamos o ideal como algo, desejado e necessário e que ainda não existe, precisamos justificar o “ainda não”. Para que não estejamos lidando com uma fantasia, um devaneio, é preciso acrescentar que é necessário que ele seja possível. O que ainda não é, pode vir a ser. (p. 74, grifo da autora)

Essa confiança no possível, ou no *vir a ser* destacado pela autora, precisa ser interpretada por meio do estabelecimento de uma relação dialética entre a análise do mundo real, vivido, e o reconhecimento dos motivos que compõem o mundo ideal, caracterizado pelas nossas utopias, pelos sonhos a serem atingidos. É nessa trama que nasce a possibilidade, mas para isso precisamos romper com o pensamento linear, positivista, que tem orientado nossa análise sobre a escola pública. Só assim conseguiremos colocar em relação aquilo que é, que está sendo, com aquilo que se quer alcançar, ou em outras palavras, precisamos compreender a realidade em sua contradição.

Ruth Rocha (2003), em um texto clássico de sua autoria, *Quando a escola é de vidro*, manifesta, pelo olhar de uma criança, como ela vê a escola: *Eu ia para a escola todos os dias e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro!* Embora este texto tenha sido escrito há muito tempo, ele nos auxilia na análise parcial da escola pública atual. Há vidros por todos os lados: em aulas organizadas em cinquenta minutos; no currículo fragmentado; nas carteiras enfileiradas; nas atividades padronizadas; nas respostas prontas; nos livros didáticos e apostilas seguidos à risca; na ausência de autoria do trabalho do professor; no elevado número de imposições do sistema de ensino; nas inúmeras provas que caracterizam as avaliações externas; na política de ranking entre as escolas; na forma de conduzir os processos formativos dos professores; na condução da recepção e tratamento da comunidade, nas relações hierarquizadas de poder. Assim, o debate segue imobilizado porque através do *vidro* não há escuta.

Encontramos na aceção de TRAGTENBERG (1985) um argumento bastante consistente para compreendermos porque a escola ainda é assim. Para este autor, as relações entre todos os personagens que constituem o espaço escolar – professores, alunos, pais, diretores, coordenadores, funcionários - reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade. (p. 68)

Lembremos que a sociedade brasileira que iniciou seu processo de democratização há pouco mais de trinta anos ainda não vive um Estado Democrático de Direito, por isso não consegue se desvencilhar das formas de organização que geram relações de poder autoritárias.

Além disso, as tentativas de construir uma escola pública democrática e de qualidade ainda estão longe de solucionar a falta de garantia de acesso irrestrito ao conhecimento. FRIGOTTO (2009) explica que:

A sociedade que se produz na desigualdade, quando impelida a universalizar a educação básica, o faz de forma desigual e dual. Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990, o avanço quantitativo no ensino fundamental e a mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica” aprofundam a segmentação, o dualismo, e perpetuam uma relação débil entre ambos. A diferenciação e a dualidade aqui se dão pelo não acesso efetivo e democrático ao conhecimento. A escola pública dos pobres e/ou dos filhos dos trabalhadores é esvaziada de sua função específica e, por isso, se expande, e robustece e “cresce para menos” – uma escola da qual se exigem múltiplas funções, mas que se descarta de sua função precípua de garantir o direito de uma educação básica de qualidade. (p. 23)

Exemplo dessa situação é a constatação que das cento e oito mil escolas brasileiras que possuem os três primeiros anos do ensino fundamental, 15,2% das crianças não conseguem se alfabetizar até o 3º ano.⁴ Essa não é a escola pública que queremos, no entanto, se esses forem os únicos argumentos que dispomos para caracterizá-la, corremos o risco de não encontrarmos, como professores ou gestores, os meios que possibilitariam a transformação de sua realidade. Poderíamos cair numa espécie de *pessimismo ingênuo*, “desvalorizando sua capacidade como ferramenta para a conquista da justiça social [...] ao obscurecer a existência de contradições no interior das instituições sociais” (CORTELLA, 1998, p. 135).

Sem negar as relações de poder autoritárias que silenciam seus atores e que ainda demarcam a escola pública, e, nem tão pouco, o fracasso em sua missão precípua que é a garantia de acesso irrestrito ao conhecimento, é possível encontrar outros aspectos que componham a série de contradições que retrata a escola pública fazendo com que possamos compreender não só seus determinantes, mas as suas possibilidades, passando a acreditar que *a escola pode se transformar num espaço de formação de cidadãos participativos*.

4 Dados disponíveis em <http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2012/11/27/criancas-ainda-terminam-o-3o-ano-sem-ler-e-escrever>

PARO (2011, p. 19) demarca que CÂNDIDO (1974, p. 107), há muito tempo, já afirmava que, por um lado

“a estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público, mas que por outro, a estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social.”

Em outras palavras, a visão sociológica de Antonio Cândido sobre a escola identifica, no nosso entendimento que, embora a escola legitime o processo de socialização reprodutora próprio de uma instituição pública, por meio da forma administrativa que lhe é imposta pelo poder público, há em seu interior a produção de relações sociais que são próprias daquele grupo, um modo específico de ser e fazer caracterizado por sujeitos sociais que advém de outros grupos sociais que não a escola. Dessa forma, mesmo sendo um grupo institucionalizado, a escola conta com seus membros – alunos, pais, coordenadores, diretores, professores, funcionários –, que possuem *funções coletivas e tomam posições* (CÂNDIDO, 1972, p. 109), porque são sujeitos, conscientes ou não de seu papel, o que implica em acreditar que podem construir espaços efetivos de mudança, ainda que estes espaços sejam muito reduzidos.

Encontramos na explicação de PARO (2011, p. 19) argumentos para reiterar essa nossa afirmação:

Como grupo social, a escola é dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem se previstas pelas determinações oficiais. Não obstante, apesar da imprevisibilidade dessas relações, elas acabam por construir um modo de existir ou de operar, envolvido por valores, costumes, rotinas, que lhes emprestam certa “regularidade” que não pode deixar de ser considerada no estudo da escola.

É esse *modo de existir e de operar*, imprevisível, que caracteriza outro lado da escola, que, como gestores, poderemos atuar para que diferentes relações sociais e de poder sejam cultivadas em seu interior. Instala-se aqui a possibilidade, entre a realidade e a utopia, de construirmos uma escola mais democrática, tendo como pano de fundo a garantia da participação de todos os seus atores – pais, mães, alunos,

professores, comunidade - nos processos de tomada de decisão, o que demanda um movimento de reconstrução da cultura escolar própria de cada instituição.

Para GÓMEZ (1998) não há uma única cultura escolar, mas sim um “... vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola e que dá sentido e consistência ao que nela se aprende” e prossegue:

...a *cultura crítica*, que se situa nas disciplinas científicas, artística e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, que se refletem no currículo; as influências da *cultura social*, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da *cultura institucional*, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica...
(p.17, grifos do autor)

Além desses tipos de cultura que se entrecruzam na escola, há uma outra caracterizada pelo autor como *cultura experiencial*, adquirida pelos sujeitos *através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno*. (PÉREZ GÓMES, 1998, p. 17). Este autor, à semelhança de PARO (2011) nos ajuda a compreender de que as experiências vividas no interior da escola geram *modos de existir e operar* próprios daquele grupo, indicando, portanto, que há possibilidade de se criar espaços colaborativos e democráticos no interior das escolas públicas, desde que a busca por essa outra forma de existência se estruture tendo por base valores e costumes que sejam próprios de relações em que o diálogo, a escuta, e o respeito à divergência de ideias prevaleçam. Assim, os aportes que demarcam uma gestão participativa podem ser postos em ação de forma intencional e planejada, mas o gestor, assim como todos os outros segmentos, devem ter em mente que essa transformação exige tempo, determinação e avaliação constantes.

Participação e diálogo como condição para a constituição de uma gestão participativa

Posto que defendemos até aqui as possibilidades que a escola possui em relação a promover uma gestão participativa e espaços de tomada de decisão mais democráticos, passamos então a explicar nossa compreensão sobre o que caracteriza essa forma de gestão e sua relação intrínseca com a construção do projeto político pedagógico da escola.

Se tomarmos por base um jogo de xadrez, temos algumas regras básicas que o diferenciam do jogo de damas, por exemplo. Cada peça tem o seu modo de transitar pelo tabuleiro, algumas têm permissão para andar na diagonal, outras somente em linha reta, mas mesmo com estas diferenças, todas são importantes

porque possuem o seu próprio valor estratégico para alcançar o objetivo final do jogo, o xeque-mate. No entanto, o que gostaríamos de destacar desse jogo é que, mesmo cada peça tendo uma função diferenciada, ele só se efetiva se houver um movimento orquestrado entre todas elas, isto é, cada peça se move na dependência do movimento da anterior e o mais exímio jogador, aquele que consegue planejar as suas jogadas e prever as do outro, pode ou não alcançar seu objetivo, pois depende, permanentemente, da atitude de seu adversário.

A este estado ininterrupto de interdependência que existe entre os jogadores de xadrez, para alcançar um único objetivo, queremos associar a ideia que temos sobre gestão escolar. Cada um tem uma função específica na instituição escolar, mas todos são importantes e necessários para o seu funcionamento. Por se tratar de pessoas e não de peças, nem sempre o trabalho de cada um é colocado em relação ao do outro porque há uma fragmentação entre os que pensam e os que executam que é histórica e decorrente da organização social capitalista. No entanto, este trabalho, orquestrado ou não, produz a escola pública. Assim, o grande desafio de uma gestão que se pretende democrática é colocar essa relação em movimento, isto é, criar o debate para que cada um se perceba parte integrante e desvele a interdependência existente entre as suas ações no interior da escola. Cabe ao gestor organizar processos de construção de um coletivo em que cada um se reconheça e, ao se reconhecer, consiga compreender a importância de seu trabalho para a construção de uma escola pública de qualidade.

Estamos falando de pais, alunos, professores, merendeiras, coordenadores, diretores, estamos falando do trabalho de cada um que compõe o todo da escola. No entanto, não há coletivo sem participação.

Para tanto é necessário compreender que:

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LUCK et al, 1998, p.37).

Para a autora participar significa *tomar parte de todo o processo* e para defender esta ideia explica que há três ações a serem consideradas: a participação prevê tomar parte da *análise das situações*; tomar parte das *decisões sobre o que fazer*; tomar parte *nas ações*, de forma conjunta, do que deve ser posto em prática. Portanto, participar é analisar, decidir e agir, coletivamente, o que impõe às partes, conhecer em profundidade os problemas da escola, saber o limite de

sua autonomia que é sempre relativa e reconhecer as implicações das ações deliberadas. Essa ideia precisa ser destacada porque na escola vivenciamos muitas situações em que estas três ações não estão articuladas. Somos convidados a realizar ações sem que tenhamos participado das decisões; às vezes decidimos coletivamente, sem analisar as problemáticas que envolvem a situação; em outros momentos decidimos em conjunto, mas não honramos as ações que precisam ser desenvolvidas. Esses exemplos explicitam, não somente, a dicotomia existente entre o processo e o produto do trabalho de cada um, mas, principalmente, o modelo de gestão adotado.

Por isso torna-se fundamental que o gestor, além de acreditar que seja possível uma gestão participativa, fomenta os processos de participação na escola levando em consideração essa totalidade a que LUCK (1998) nos chamou a atenção.

PARO (2005) nos ajuda a complementar a ideia acima, destacando a necessidade de o processo decisório implicar a partilha de *méritos e responsabilidades*:

A gestão participativa (ou compartilhada), como o próprio nome sugere, compreende aquela em que todos os agentes envolvidos participam no processo decisório, partilhando méritos e responsabilidades. Dentro do processo democrático e descentralizador a gestão participativa escolar propicia igualdade de condições na participação e distribuição equitativa de poder, responsabilidades e benefícios. (, p. 26)

O processo decisório, como processo, não se encerra no momento da decisão em si, mas se constitui desde o reconhecimento da situação a ser deliberada, até a análise do seu resultado, isto é, se o que foi proposto, deliberado e colocado em prática deu certo. Além disso, ainda em relação às ideias do autor, cabe à gestão participativa favorecer a *igualdade de condições* na participação, distribuindo o *poder, as responsabilidades e benefícios*.

Nesse caso, precisamos aqui destacar que na escola são inúmeras as oportunidades em que podemos favorecer esta participação: na própria gestão da sala de aula, pelos professores; nos colegiados já existentes como o conselho de classe ou conselho de escola; na criação de grêmios estudantis; nas formas de organização dos horários coletivos, assim como, em propostas alternativas de deliberação como assembleias. De qualquer forma, para transformar estes lugares em espaços efetivos de participação, todos os envolvidos - comunidade, pais, professores, gestores, alunos e funcionários - precisam analisar, deliberar, agir e avaliar o processo.

Assim, voltando ao conceito de interdependência apresentado anteriormente, articulado a esta ideia de totalidade da ação de participar e todas as suas

implicações, não podemos deixar de considerar a dimensão política dessa outra forma de existência no interior da escola. Ao tentarmos alcançar a meta de que todos os atores da escola coloquem em relação seus interesses concretos, tendo como objetivo comum a construção de uma escola pública de qualidade, proporcionamos uma formação que orienta essas pessoas na direção da construção de uma outra sociedade e, nessa direção, podemos inferir que desenvolveremos uma formação cidadã.

Por fim, cabe esclarecer que para colocar em movimento tantos interesses antagônicos no interior da escola há um trabalho árduo a ser perseguido. Primeiro, porque segundo PARO (2011, p. 27) “o elemento da certeza não existe na prática persuasiva, dialógica, o que significa uma aparente desvantagem da prática democrática diante da prática coercitiva”. Segundo porque nesse processo democrático de decisão, ainda apoiados nas ideias do autor, corre-se o *risco de os objetivos não serem atingidos*. Ainda, segundo ao autor. “quem procura convencer pelo diálogo deve correr o risco de não convencer. Mais: corre o risco de se convencer do contrário pelo outro. Se assim não for, se não houver o risco é porque não se trata de diálogo, mas de imposição” (p. 27)

Em outras palavras os processos democráticos na tomada de decisões na escola se dão pela garantia da participação com diálogo e não na busca do consenso. O consenso, muitas vezes, camufla as divergências e aborta a disputa político-ideológica. Na contramão, a conquista de pequenos espaços democráticos no interior da escola exige como foco uma nova forma de decisão, uma espécie de indagação colaborativa, que, por sua vez, requer daquele que participa *disponibilidade para o diálogo*, como FREIRE (1998, p. 50) anuncia:

É no respeito à diferença entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do uso da disponibilidade.

Lançando as bases para a garantia de processos de decisão mais democráticos na escola, apresentadas nesse texto, finalmente estabeleceremos a relação entre a construção da gestão democrática e a necessidade de seu alinhamento à construção do projeto político pedagógico (PPP) da escola.

Sem a pretensão de nos estendermos nessa temática, destacamos aqui duas ideias centrais relacionadas ao PPP. Diz respeito às dimensões política e pedagógica como a própria nomenclatura sugere. Acreditamos que é no projeto político

pedagógico da escola, concebido coletivamente, que poderemos encontrar os objetivos e finalidades a serem perseguidos por todos na perspectiva de constituir uma escola de qualidade, pautada nos princípios de inclusão, no direito à aprendizagem e na justiça social, que garanta o direito à educação para todos. É na dimensão política do PPP que encontramos a possibilidade de sistematizar a ação visando a transformação. Dessa forma, uma gestão participativa sem rumo não constrói os alicerces para a superação ou enfrentamento dos problemas que a escola atual vem enfrentando.

Por ser um instrumento de transformação da realidade, o PPP, em sua dimensão política, se relaciona intrinsecamente à sua dimensão pedagógica, que não se encerra na discussão sobre currículo ou sobre as práticas de ensino a serem desenvolvidas, mas sim, a um fenômeno mais abrangente que ocorre durante a sua própria construção. A dimensão pedagógica do PPP pode ser compreendida pelo fato de que, ao se deliberar coletivamente, os objetivos a serem alcançados são pensados e planejados por diferentes sujeitos e segmentos envolvidos pelo próprio projeto e que, por decorrência, são beneficiados por ele.

O que queremos explicar é que a própria construção do PPP ensina e faz com que as pessoas aprendam a participar, a deliberar, a respeitar, a ouvir, a sonhar, a decidir colaborativamente, a aceitar a sua opinião não aprovada, a se comprometer com as decisões, porque o fim último é um benefício coletivo. Então, novamente, faremos referência à Guimarães Rosa. A dimensão pedagógica do PPP é demarcada pela possibilidade de todos serem mestres ao mesmo tempo em que são aprendizes, aprendizes na construção de uma cultura participativa, que horizontaliza as relações sociais geradas pelas discussões provocadas durante a elaboração e reelaboração do PPP. Assim, as relações de poder no interior da escola deixam de ser coercitivas e são, paulatinamente, substituídas por ações pautadas pelo compromisso político.

Autonomia e gestão participativa

A última parte desse texto tem por base a afirmação de Veiga (2004, p. 41) de que a autonomia não é uma política, mas *a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico na escola*. Por ter esse caráter, deve ser um dos resultados almejados de todo o processo de gestão e de tomada de decisão participativos.

No entanto, há duas dimensões de autonomia nesse processo. A busca de autonomia da escola, que se relaciona à própria identidade que ela vai adquirindo, ao passo que seu projeto político pedagógico é delineado, e a construção da autonomia dos sujeitos que integram esse processo com vistas à emancipação. É

sobre essa última dimensão que iremos tratar brevemente, sem desconsiderarmos sua relação com a primeira.

Para tanto, apresentamos a ideia de autonomia defendida por CONTRERAS (2002):

[...] a autonomia deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade (p. 204)

Dessa forma, os processos de participação na escola precisam estar fundamentados no pressuposto de que o próprio processo proporciona a reflexão e o aprofundamento dos conhecimentos dos sujeitos, que dele participam, sobre a função social da escola e sua relação com a organização social. Por isso, se quisermos proporcionar uma formação cidadã e, de fato, formar sujeitos autônomos, na acepção de Contreras (2002), não basta chamar os envolvidos para compartilhar ideias e decisões, mas envolver os *chamados* nesse aprendizado.

Nessa direção, a autonomia, segundo CONTRERAS “deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos” (, (2002, p. 193). Portanto, a finalidade de se garantir espaços participativos no interior da escola passa pela construção do próprio entendimento do que seja participar – analisar, decidir e agir – e pela compreensão de como se dá a construção permanente da autonomia dos sujeitos.

Ao retomarmos as ideias iniciais desse texto sobre as possibilidades de construir outra cultura escolar baseada no diálogo e na participação, faremos uso de mais um pressuposto de CONTRERAS (2002). Embora o enfoque de suas ideias se concentrem na prática do professor, a forma como ele entende o processo de conquista da autonomia pode ser estendida para todos os sujeitos envolvidos com as decisões da escola. Essa pessoas:

[...] não são seres passivos que interiorizam as tradições e as práticas escolares sem maior capacidade de resposta”, mas, sim, seres em processo de socialização, no qual têm sua identidade em jogo, num constante movimento de transformação, pois há de se considerar a ocorrência de um processo de negociação entre os interesses e valores pessoais do professor em exercício e os do contexto institucional e social no qual se insere. (p. 150)

Esse processo de negociação pauta-se pela tensão entre as condições objetivas de trabalho e as condições subjetivas, demarcando traços da existência desses sujeitos. Ao produzir a escola, esses seres são produzidos como pessoas.

Que pessoas queremos que a escola produza? Esta talvez seja uma pergunta muito apropriada para orientar as práticas de gestão, as práticas de construção do PPP, as práticas que visam à consolidação de espaços participativos de tomada de decisões.

Nesse sentido, os sujeitos envolvidos cotidianamente com a escola, na perspectiva de uma formação cidadã, precisam vivenciar situações que provoquem processos de emancipação e que construam sua autonomia em respeito a dos demais, fazendo da escola pública um local em que pais, alunos, professores, coordenadores, funcionários e diretores, se tornem singulares.

Algumas considerações finais

No início desse texto problematizamos sobre as possibilidades de a escola pública construir espaços menos coercitivos e mais democráticos. Lançamos mão de uma pergunta para reafirmarmos que é preciso ter confiança, acreditar que é possível criar espaços democráticos de participação, caso contrário, será mais difícil alcançá-los. Não uma confiança que *anestesia a consciência oprimida* (FREIRE, 1998), mas aquela que resulta de um conhecimento profundo sobre a escola e que nos torna críticos e propositivos.

Tentamos, ao longo do texto, demonstrar que, embora ainda muito restrita, uma atuação mais democrática existe e é real, justamente porque a escola pública é composta por sujeitos que cotidianamente reconstróem a realidade, mesmo com toda a sua determinação. Não negamos as características da escola que faz dela um espaço de socialização reprodutor, mas exaltamos a existência de um cruzamento de culturas em seu interior e, conseqüentemente, vários modos de agir e pensar que podem ser alterados, redimensionados. Em síntese, é uma instituição determinada, mas também determinante, portanto, para compreendê-la e transformá-la, temos que desvelar suas contradições.

Nessa direção, a gestão da escola necessita entender a amplitude do conceito de participação e fazer com que todos os segmentos conheçam a totalidade do processo, prevendo desde a análise da situação, até o compromisso com a tomada de decisões, e, para alcançar esse nível de participação precisa promover e instituir o diálogo e o debate em cada instância da escola, desde a sala de aula, chegando em seus conselhos deliberativos.

Destacamos, também, que é no desenvolvimento do projeto político pedagógico que podemos encontrar o objetivo comum que orientará a participação e decisão de cada sujeito – pais, alunos, professores, diretores, comunidade,

coordenadores -, na direção da construção de uma escola pública de qualidade, que tem como princípio a formação cidadã.

Encerramos, ratificando nossos argumentos com as palavras de LIBÂNEO (2003, p. 328):

... é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão escolar, como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes.

Desse modo, defendemos nosso ponto de vista sobre *a gestão escolar e a participação nos processos de tomada de decisão* como possibilidade de transformar as relações de poder em compromisso político e apostar na conquista da autonomia e emancipação de cada um dos sujeitos envolvidos.

Referências

- CÂNDIDO, Antônio. A Estrutura da Escola. In: **Educação e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FRIGOTTO, G. Prefácio In: ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCK, H., et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- PARO, V. H. **Administração Escolar – Introdução Crítica**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____, **Crítica da Estrutura Escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, J. G ; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RIOS, T. A. Significados e Pressupostos do Projeto Pedagógico. **Idéias**, n. 15, p. 73-77. São Paulo: FDE, 1992.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro In: **Este admirável mundo louco**. São Paulo: Salamandra, 2003.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Lua Nova**, Mar 1985, vol.1, no.4, p.68-72. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ln/v1n4/a21v1n4.pdf>. Acesso em agosto/2014.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.