

ESTRUTURA DA ESCOLA E PRÁTICA EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

PARO, Vitor Henrique – USP – vhparo@usp.br

GT: Estado e Política Educacional / n.05

Agência Financiadora: CNPq

Nas últimas décadas, especialmente a partir do início dos anos 1980, tem-se verificado, no Brasil, uma saudável tendência de democratização da escola pública básica, acompanhando em certa medida a democratização da própria sociedade, que se verifica nesse mesmo período. Ressalte-se, de passagem, que o termo democratização não é empregado aqui no sentido de universalização da escola básica, ou de popularização do ensino, para colocá-lo ao alcance de todos. Não obstante a inegável importância desse significado, o de que se trata aqui é da democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola. Trata-se, portanto, das medidas que vêm sendo tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades.

As medidas visando à maior participação dos usuários da escola e demais envolvidos em sua prática nos destinos da escola pública básica podem ser agrupadas em três tipos: as relacionadas aos mecanismos coletivos de participação (conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, conselho de classe); as relativas à escolha democrática dos dirigentes escolares; e as que dizem respeito a iniciativas que estimulem e facilitem, por outras vias, o maior envolvimento de alunos, professores e pais nas atividades escolares. Neste último tipo incluem-se as iniciativas mais próprias dos sistemas municipais de ensino que, especialmente a partir do final da década de 1980, por estarem sob a direção de governos mais identificados com interesses populares, implementaram medidas visando à melhoria das condições de trabalho dos educadores escolares, ou visando a mitigação do autoritarismo das relações pedagógicas, ou ainda visando à participação da comunidade externa à escola.

Os mecanismos coletivos de participação na escola tiveram desenvolvimento e histórias diferenciadas nesse período, com maior ou menor atenção dedicada a eles pelos poderes públicos. A associação de pais e mestres continuou, de modo geral, com existência meramente formal, pouco ou nada avançando em termos de uma efetiva participação dos usuários na escola, mantendo-se e sendo valorizada pelo Estado, em vez disso, quase exclusivamente por seu caráter arrecadador de taxas junto à população

para garantir a sobrevivência da escola, diante da insuficiência de recursos que lhe endereçam os poderes públicos. O grêmio estudantil teve história semelhante, mantendo-se como alternativa de organização dos estudantes, mas, em geral, sem presença significativa, que representasse participação efetiva e decisiva dos estudantes nas tomadas de decisões na escola, o que não impediu que, em muitos casos, os alunos usassem da presença do grêmio para marcar sua ação em favor de uma maior participação discente.

O conselho de classe e o conselho de escola experimentaram vida mais intensa nesse período, despertando maior interesse tanto da academia quanto dos envolvidos em políticas educacionais. O primeiro tem papel proeminente na avaliação escolar e pode ser de importância determinante na participação de estudantes (e mesmo de pais) nas tomadas de decisões a respeito do desempenho pedagógico de professores e demais educadores escolares. Embora essa prática seja muito rara, cada vez mais se verifica o desenvolvimento de uma concepção segundo a qual os usuários têm o direito de se familiarizarem com o modo de agir pedagógico da escola e podem contribuir com sua opinião, expectativas e interesses para uma prática pedagógica mais adequada.

De todos os mecanismos de ação coletiva na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças nas últimas décadas foi o conselho de escola. Temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da unidade escolar; reivindicado por professores e suas entidades sindicais que pretendiam com ele minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares; e objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola, junto com a eleição de dirigentes escolares, têm sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola. Muito embora suas atribuições de partilha do poder nem sempre se realizem inteiramente de acordo com os desejos de seus idealizadores ou como constam nos documentos legais que o institucionalizam, o conselho de escola permanece como um instrumento importantíssimo, se não de realização plena da democracia na escola, pelo menos de explicitação de contradições e de conflitos de interesses entre o Estado e a escola e, internamente a esta, entre os vários grupos que a compõem. Em parte por isso, os conselhos escolares tiveram uma importante difusão pelos diversos sistemas de ensino no país e se mantêm como objeto constante de reivindicação daqueles que não se

contentam com as relações heteronômicas e com as desigualdades de direitos vigentes na instituição escolar.

A escolha democrática de dirigentes escolares é outra medida que tem sido objeto de reivindicação de usuários e servidores da escola e que tem constituído uma espécie de marca dos governos que se têm mostrado sensíveis à necessidade de democratização da instituição escolar. Desde o início da década de 1980 até o presente, a eleição de diretores — que no começo encontrou fortes resistências para se instalar — acabou experimentando uma considerável expansão para os vários sistemas de ensino, alcançando todas as regiões do país, a partir das reivindicações dos vários setores da escola e da comunidade que, conscientes da importância do diretor na tomada de decisão na escola e manifestando-se contra seu papel de representante do Estado e de manutenção de seus interesses muitas vezes contra os interesses do ensino, voltaram-se contra as formas de escolha desse profissional que contribuía para perpetuar esse estado de coisas: a mera nomeação pelo poder governamental — marca do clientelismo e do favorecimento político-partidário —; ou o concurso público — alternativa burocrática, que não leva em conta os problemas de cada escola e os interesses legítimos dos que estarão sob o comando do diretor, além de mascarar o papel nitidamente político da função. Apesar das múltiplas dificuldades e tentativas de minimização de seu caráter político-democrático — como as famigeradas listas tríplexes, ou como os sistemas que vinculam a candidatura a pré-seleções de caráter pretensamente técnico, ou como, ainda, os pesos desiguais atribuídos aos votos de professores, funcionários, alunos e pais — e apesar dos problemas decorrentes de certa transposição equivocada de práticas e princípios, próprios das eleições político-partidárias, para a escola, a eleição, como forma de escolha do dirigente escolar, tem-se constituído em importante horizonte de democratização da escola para o pessoal escolar e usuários da escola pública básica que a vêem como alternativa para desarticular o papel do diretor dos interesses do Estado, nem sempre preocupado com o bom ensino, e articular sua atuação aos interesses da escola e daqueles que o escolhem democraticamente.

Todas essas medidas democratizantes, todavia, não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século.

Essa afirmação, entretanto, exige que se torne mais claro o que se está querendo dizer com a expressão “estrutura da escola”. Antônio Cândido, em trabalho que já se tornou clássico para os estudiosos de Administração Escolar, chamava a atenção, em 1956, para a impropriedade de se restringir o conceito de estrutura da escola ao aspecto meramente administrativo, considerando que este “é apenas um elemento da estrutura total da escola” (Cândido, 1974, p. 107). Diz ele:

“A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. 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.” (Cândido, 1974, p. 107)

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 ser previstas pelas determinações oficiais. Não obstante, apesar da imprevisibilidade dessas relações, elas acabam por constituir 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. Observa-se aqui a importância do pensamento de Cândido, ao chamar a atenção para a necessidade de, ao considerar a estrutura total da escola, não deixar de ter presente essas relações derivadas de sua existência como grupo social. Disso decorre, por sua vez, a preocupação óbvia do estudioso da escola como instituição com as múltiplas e mútuas determinações entre essas relações e os elementos formais, deliberadamente instituídos. Estes elementos, embora nem sempre de forma previsível ou intencional — dada a autonomia relativa daquelas relações — não deixam de oferecer limites e, ao mesmo tempo, propiciar condições para o desenvolvimento de condutas, rotinas, crenças, costumes, valores, que perpassam as relações sociais na escola. Para o investigador da realidade escolar, o importante é considerar que, muito embora essas práticas nem sempre sejam passíveis de antecipação no plano ideal, o fato de elas existirem torna possível examiná-las e procurar descobrir seu vínculo com as ordenações racionais, de

modo a identificar, mais ou menos precisamente, que medidas as ocasionaram e quais são as possibilidades de iniciativas que produzam sua mudança ou sua afirmação.

Não basta, entretanto, para dar conta do conceito de estrutura da escola como empregamos aqui, atribuir às implicações da escola como grupo social a mesma atenção que se atribui às “relações ordenadas conscientemente”, porque entre estas é muito comum restringir-se o administrativo apenas às atividades-meio. Usualmente, considera-se que a estrutura administrativa da escola diz respeito à ordenação desta com vistas à realização das atividades de planejamento, organização, direção e controle do pessoal e dos recursos materiais e financeiros, deixando de incluir no plano explicitamente administrativo as atividades imediatamente pedagógicas. Assim, a direção escolar, a secretaria da escola, o pessoal não-docente, teriam atribuições administrativas, por contraposição às atribuições pedagógicas dos educadores em suas atividades com os educandos. Certamente que essa distinção entre atividades-meio (que precedem e dão sustentáculo às atividades-fim) e atividades-fim (que se dão na relação direta entre educador e educando), é legítima e necessária para perceber suas especificidades e tratá-las como tais. Todavia, o risco que se corre ao incluir como administrativas apenas as atividades-meio, é o de legar as atividades-fim a um segundo plano, burocratizando-se o processo (no sentido de burocratização utilizado por Sánchez Vázquez, 1977), à medida que as atividades-meio se “degradam” em fins em si mesmas, deixando de servir aos fins da instituição escolar, por perder sua característica própria de sustentáculo das atividades-fim. Para superar esse risco é preciso um conceito mais amplo e rigoroso de administração. Justifica-se, então, considerá-la como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1986). Assim entendida, a qualidade específica da administração é seu caráter de mediação que envolve as atividades-meio e as atividades-fim, perpassando todo o processo de realização de objetivos. A partir desse entendimento, o princípio fundamental da administração passa a ser o da necessária coerência entre meios e fins, ou seja, para que a administração efetivamente se realize, é imprescindível que os meios utilizados não se contraponham aos fins visados.

De posse de uma concepção mais abrangente da escola que, para além de sua estrutura administrativa, a considere como grupo social, e que, ao mesmo tempo, alarga sua dimensão administrativa, tomando-a como processo mediador que envolve tanto as atividades-meio quanto as atividades-fim, podemos voltar à consideração do impacto

das medidas democratizantes sobre a estrutura da escola básica. Curiosamente, esse impacto tem sido muito modesto se considerarmos sua estrutura total. Mas, se a escola tem permanecido tradicionalmente autoritária e resistente à participação democrática em seu interior, é possível que medidas pontuais como as que têm sido experimentadas nas últimas décadas mudem seu caráter autoritário? Da mesma forma, em que medida a permanência da mesma estrutura não limita a funcionalidade ou a eficácia de todas essas medidas? Questões como essas exigem a reflexão sobre as relações entre a estrutura da escola e a prevalência de práticas democráticas em seu interior, que é o tema deste trabalho.

Levar em consideração as condições que propiciem ao educando fazer-se sujeito na prática pedagógica escolar envolve, entre outras providências, dotar a escola de uma estrutura que esteja de acordo com essa prática democrática. É este, portanto, o problema que se apresenta: que configuração deve ter a estrutura da escola se se adotar, como objetivo a ser atingido, a realização da educação como prática democrática? Até o presente, ao se proporem mudanças visando à democratização da escola, não se tem presente, em geral, essa concepção de educação e, por isso, muito dificilmente se proporá uma estrutura capaz de realizá-la. É preciso superar essa perspectiva, buscando alternativas de estrutura total da escola que, não ignorando a necessária coerência entre meios e fins, sejam compatíveis com uma visão democrática de ensino. Em termos teóricos, isso requer a realização de um exame metódico da atual estrutura da escola pública brasileira na busca de formas de sua transformação para adequá-la à educação como prática democrática.

No a diz respeito ao ensino fundamental, contexto no qual começo a realizar pesquisa sobre o tema, parece-me que a discussão do tema requer, preliminarmente, a consideração de alguns pontos que, embora pareçam independentes, estão intimamente relacionados entre si: 1) busca de uma possível *direção colegiada* da escola, com vistas à distribuição democrática do poder; 2) configuração de uma *estrutura didática* em conformidade com os mais recentes avanços e contribuições das ciências com relação ao desenvolvimento da criança e do adolescente; 3) redimensionamento do *currículo* escolar de modo a abarcar a cultura em suas múltiplas dimensões para dar conta da formação integral da personalidade dos educandos; 4) atenção e cuidado para com o *trabalho docente*, pelo oferecimento das condições exigidas pela natureza do trabalho pedagógico e pela implementação de formas coletivas de planejamento, execução e

avaliação desse trabalho; 5) afirmação da *autonomia do educando* para aprender e dimensionamento da conseqüente autonomia que se lhe deve proporcionar para participar das tomadas de decisões escolares; 6) implementação de medidas que tornem possível e estimulem a efetiva *integração da comunidade* à escola pública.

Com o fim de contribuir para a reflexão sobre o assunto, apresento a seguir uma breve apreciação de cada um desses pontos.

Direção colegiada.

Embora não pareça à primeira vista, diante do grande número de trabalhos que tratam da “gestão colegiada” das escolas, o tema da *direção* colegiada não tem sido tratado com freqüência na literatura sobre administração escolar. Embora suponham ou advoguem a existência de um colegiado escolar, um conselho de escola, um conselho escola-comunidade, todos com atribuições deliberativas, esses trabalhos, em geral, não questionam a necessidade do diretor como executivo escolar que, nos sistemas de ensino, no Brasil, acabam investidos da autoridade máxima no estabelecimento de ensino. Acontece, entretanto, que uma das maiores dificuldades encontradas pelos conselhos escolares para promoverem a democratização da escola tem sido precisamente o fato de que, por mais deliberativo que seja, ele nunca é *diretivo*, cabendo essa incumbência ao diretor escolar que, como responsável último pela instituição, se vê obrigado a atender, em primeiro lugar, aos interesses do Estado. Quando as deliberações do conselho de escola conflitam com determinações dos escalões superiores do sistema é a estes que o diretor se vê compelido a atender. A estrutura administrativa da escola está disposta de tal maneira que o diretor é sempre considerado o representante do Estado na unidade. Está ele na condição de quem é capaz de fazer obedecer a vontade do Estado, de quem é representante legal, mas não tem poder de fazer valer a própria vontade, se esta for contrária à do Estado, mesmo que ela coincida com a vontade do colegiado ou da instituição escolar que dirige. Daí decorre a vulnerabilidade do diretor que, obediente às determinações do Estado, deve assumir a responsabilidade também pelas deliberações do conselho, por que é a ele, diretor, não ao conselho, que o Estado pede contas do funcionamento da escola. Disso advém a preocupação do diretor com a composição do conselho de escola, procurando usar sua autoridade para influir na escolha dos representantes, com receio de que esse colegiado delibere de forma a contrariar aquilo que ele considera a vontade dos órgãos superiores.

Se atentarmos para o caráter mediador da administração, perceberemos que a coordenação do trabalho coletivo não precisa ser realizada, necessariamente, na forma de controle do trabalho alheio, como sói acontecer nos sistemas autoritários. Quando se trata da busca de objetivos que atendam democraticamente aos interesses dos envolvidos, a forma mais razoável é a da cooperação, em que a coordenação do trabalho é feita na forma do consentimento livre dos indivíduos envolvidos. Para que isso aconteça, não é bom que o processo seja organizado de maneira a que um mande e os demais obedeçam, como tem sido na escola, mas de uma forma que facilite o diálogo entre todos. Se os educadores escolares são, por característica do próprio ofício, promotores do diálogo que viabiliza a educação, parece justo e razoável que a eles caiba um papel determinante na coordenação do trabalho na escola. Por isso, parece procedente, quando se questiona a atual estrutura da escola, indagar se não seria proveitoso, sem prejuízo do atual conselho de escola, propor um conselho diretivo composto por educadores escolares, que seriam, não chefes, mas coordenadores das atividades da escola. Poder-se-ia pensar, à guisa de exemplo, como é sugerido em Paro (2001), em quatro coordenadores, sendo um pedagógico, um administrativo, um comunitário e um financeiro.

“Com esse conselho diretivo, provido de forma eletiva, atender-se-ia à necessidade de não se deixar nas mãos apenas de uma pessoa a direção, que assim teria melhores condições de negociação com os escalões superiores, sem a característica de bode expiatório que tem hoje o diretor sobre o qual cai a responsabilidade de todo o funcionamento da escola. Supõe-se que, quatro pessoas (em vez de uma), agora representando o interesse de toda uma comunidade, tenham mais força para fazer valer a importância de suas reivindicações diante do Estado.” (PARO, 2001, p. 84)

Essa proposta, aparentemente utópica porque rompe com uma tradição de séculos de uma direção unipessoal da escola, já conta com pelo menos uma aplicação prática. Inspirada nela, o município de Aracaju aboliu a figura do diretor em sua rede de ensino e instituiu uma direção colegiada com três coordenadores, que está a merecer maiores atenções dos estudos de gestão escolar.

Estrutura Didática

Com relação à estrutura didática da escola fundamental, um dos pontos essenciais é a necessidade de superação da tradicional organização seriada do ensino. A

esse respeito, tem-se verificado nos últimos anos, especialmente a partir do final da década de 1980, um importantíssimo movimento de tentativas de superação do “regime estúpido das repetições de série” (TEIXEIRA, 1954), por meio da implementação do regime de ciclos e de progressão continuada em vários sistemas de ensino do país. Esse movimento tem-se fundamentado, em grande parte, na maior conscientização de setores responsáveis pela educação que se convencem, cada vez mais, do caráter antipedagógico da reprovação e percebem que o sistema seriado não se sustenta à luz da teoria pedagógica e tem servido apenas para jogar sobre o aluno a culpa pela incompetência do próprio sistema de ensino em levá-lo a aprender. O sistema seriado mostra sua procedência antidemocrática na medida em que serve a uma concepção tradicional de escola fundamental, preocupada não em ensinar, mas em separar os alunos que podem prosseguir, passando de série, dos que não podem. É um sistema tributário de uma pedagogia baseada no prêmio e no castigo como motivações para o estudo, esquecendo-se da característica básica do bom ensino que é a de ser intrinsecamente desejável pelo educando que, assim, estuda porque quer, fazendo-se sujeito, que é a marca da verdadeira relação democrática.

É preciso, todavia, distinguir entre as experiências sérias e preocupadas com a melhoria do ensino e aquelas que, em nome dos ciclos e da progressão continuada, implementaram verdadeiras contrafações desse sistema, apenas suspendendo, ou restringindo, as reprovações anuais, mas sem instituir uma necessária reforma na própria estrutura didática, de modo a adequar o ensino às múltiplas e diferenciadas necessidades dos educandos no decorrer de seu desenvolvimento bio-psíquico e social. Isso tem produzido verdadeiras aberrações, como a de chamar de progressão continuada a um regime que mantém a reprovação como recurso didático (apenas que agora limitada à passagem de um ciclo para outro), ou a entender os ciclos como conjuntos de séries, mantendo toda a filosofia e a prática escolar da seriação, ou ainda dividir o ensino em ciclos sem nenhum critério pedagógico, como aconteceu nos sistemas em que apenas se cortou ao meio o ensino fundamental, instituindo dois “ciclos” de quatro *séries*, praticamente regredindo ao tradicional sistema do primário e ginásio de antigamente.

Currículo

O currículo é um dos aspectos que mostra mais enfaticamente como a escola tradicional tem privilegiado uma dimensão “conteudista” do ensino, que enxerga a

escola como mera transmissora de conhecimentos e informações. Daí a relevância de se pensar em sua reformulação numa perspectiva mais ampla, que contemple a formação integral do educando. Certamente, não se pode contestar a importância dos conteúdos das disciplinas tradicionais (Matemática, Geografia, História, etc.), que são imprescindíveis para a formação humana e não podem, sob nenhum pretexto, serem minimizados. Todavia, conteúdos como a dança, a música, as artes plásticas e outras manifestações da cultura são igualmente necessárias para o usufruto de uma vida plena de realização pessoal.

Essas matérias que envolvem o uso do corpo, a criatividade, o manuseio de objetos concretos, opiniões individuais, posturas diante de valores, enfim, matérias que levam os educandos a se comportarem mais explicitamente como sujeitos, são importantes não apenas por seu valor intrínseco de componentes da cultura que precisam ser apropriados, mas também porque elas tendem a tornar mais interessantes as demais matérias, especialmente quando com estas se inter-relacionam, tornando o aprendizado mais prazeroso e levando os estudantes a assumirem o estudo de todos os conteúdos como algo que enriquece suas vidas e faz parte constitutiva de seu cotidiano.

Quando se trata das questões de currículo não se pode nunca deixar de associar conteúdo e forma de ensinar. Se a condição para o educando aprender é que ele seja sujeito, então, por mais abstrato e complexo que seja determinado conteúdo cultural (conhecimento, valor, arte etc.) o aluno só aceita o convite do educador para apropriar-se dele, se se fizer autor, ou seja, ele só aprende na forma de quem age orientado por sua vontade. E isto não é uma questão meramente teórica, mas prática. Corolário disso é que o educador também não pode ser um mero repetidor de conteúdos, mas deve buscar a forma mais adequada para criar no educando a vontade de aprender. É nisso que tem investido toda a Didática, historicamente: criar métodos, técnicas, procedimentos, que produzam no aluno a vontade de aprender. Essa questão da associação entre forma de ensinar e conteúdo que se ensina se torna ainda mais proeminente, quando não se trata apenas de conhecimentos a serem adquiridos, mas de valores e posturas a serem assumidos. Não se pode, por exemplo, ensinar democracia com base em formas autoritárias de ensinar. É nessas situações que mais claramente se percebe que, em educação, *a forma é conteúdo*.

Quando se fala de formas de ensinar que favoreçam a vontade de estudar do educando, é bom não se esquecer que esse princípio não se restringe a uma relação entre

professor e aluno dentro de uma sala de aula. É a escola inteira que deve ser motivadora; portanto, é a escola toda que deve se tornar educadora. A esse respeito, o enriquecimento do currículo não pode se restringir a mero acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas a uma verdadeira transformação da escola num lugar desejável pelo aluno, onde ele não vá apenas para preparar-se para a vida, mas para vivê-la efetivamente. Assim, ele não é mero “cliente” de uma sala de aula, mas cidadão de toda uma escola que lhe propicie condições de participar de variadas atividades, no grupo de dança, no coral, no clube de ciências, no conjunto musical, no grupo de teatro, na roda de capoeira etc. etc.

Trabalho Docente

Uma reformulação da estrutura da escola fundamental com vistas a adequá-la ao oferecimento de uma educação como prática democrática não pode deixar de considerar a forma como se realiza o trabalho docente. E ao fazer isso, o que deve estar permanentemente presente é a própria natureza específica do trabalho pedagógico. A esse respeito, o principal ponto a se considerar, acima do próprio fato de tratar-se de um trabalho que se processa no âmbito da produção não-material, é que se trata de uma relação entre sujeitos, e que o próprio objeto de trabalho (aquilo que se transforma em produto durante o processo de produção), ou seja, o educando (que transforma sua personalidade viva, à medida que se educa), tem como característica intrínseca e inalienável o fato de ser um sujeito. Essa condição deve ser determinante do trabalho do professor, que tem pela frente não um simples objeto, mas um sujeito que, como ele mesmo, também trabalha nesse processo como co-produtor de sua educação. Acrescente-se que o trabalho do professor não se confunde com o do mero preceptor, visto que sua função de educar deve estar integrada na escola com toda sua complexidade social. No dizer de José Mário Pires Azanha, “o professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções.” (AZANHA, 1998, p. 16) Por isso, é o trabalho coletivo dos educadores escolares que deve ser levado em conta quando se fala em organização do trabalho docente, com vistas a uma estrutura democrática da escola.

São inúmeras as questões que merecem atenção quando se trata do trabalho coletivo na escola. Três delas podem ser destacadas em virtude de sua abrangência e importância: a assistência pedagógica a ser fornecida aos educadores em seu próprio ambiente de trabalho, o oferecimento de adequadas condições objetivas de trabalho e a

gestão do tempo dedicado às atividades escolares. A assistência aos educadores não se restringe à necessária existência de coordenadores ou assistentes pedagógicos, que prestam seu serviço na organização do trabalho coletivo junto aos professores, mas se estende a todas as medidas do sistema de ensino referentes a uma autêntica formação permanente em serviço, que privilegie não apenas os aspectos técnicos, mas também a disseminação de uma visão transformadora de educação. Quanto ao oferecimento de adequadas condições de trabalho, além das questões óbvias de provimento de um salário que permita a dedicação profissional integral à escola e de fornecimento de condições materiais necessárias ao desempenho das funções educativas, não é de menor relevância a sempre protelada adequação do número de alunos por turma, a carga de cada professor. Finalmente, a gestão do tempo dedicado ao trabalho escolar refere-se à necessária consideração de que o trabalho do professor não se restringe à atividade em sala de aula, mas exige horários, incluídos em sua jornada de trabalho, nos quais ele possa, na integração com seus colegas, planejar e avaliar seu trabalho, receber assessoria pedagógica (inclusive por meio de cursos e outros programas idealizados para esse fim), estudar, acompanhar e orientar grupos de estudantes, discutir questões do ensino e da gestão escolar, realizar contatos com a comunidade externa à escola, bem como outras atividades que jamais poderão ser realizadas se o trabalho do professor for entendido como sendo limitado pelas paredes da sala de aula.

Autonomia do Educando

Uma das questões mais espinhosas com que se defronta quando se trata de conceber uma educação escolar verdadeiramente democrática diz respeito à autonomia que deve caber aos educandos na escola. No ensino tradicional, em que o aluno é mero receptor de conhecimentos e informações, o assunto é facilmente resolvido com a aceitação de que às crianças cabe apenas obedecer aquilo que é estabelecido pelos adultos, estruturando-se a escola de modo a atender a esse mandamento. Por isso, a organização para a obediência prevalece não apenas nas atividades-meio mas também nas atividades-fim. Quando, porém, se toma como pressuposto a liberdade dos educandos para se fazerem sujeitos do ensino, o processo se torna bastante complexo, porque não se trata tão-somente de dar ou negar autonomia. Autonomia, a exemplo do que acontece com a educação, é algo que deve ser desenvolvido com a *autoria* do próprio sujeito que se faz autônomo. Isso acarreta implicações imediatas para a forma mesmo de realizar-se o processo ensino-aprendizagem. Na escola tradicional está muito

bem assentado que a situação de ensino se dê na forma de um professor comunicando-se, numa sala de aula, com uma turma de alunos sentados em suas carteiras enfileiradas, durante praticamente todo o período de aula. Mas, num contexto educativo em que se supõe a participação ativa dos educandos, considerando seus interesses e necessidades, como serão administrados o tempo e o espaço, tendo em vista o melhor desenvolvimento do aprendizado? Como serão organizadas as turmas ou grupos de estudantes? Como serão dispostos os espaços e equipamentos? Que tamanho e disposição terão as salas de aulas e demais ambientes de aprendizado e convivência? Essas e outras perguntas relacionadas à maneira de se processar as atividades-fim da escola precisam ser respondidas quando se sente a necessidade de romper com a monótona sala de aula tradicional, na qual os estudantes vão, não para participarem como sujeitos, mas apenas para receberem informações.

Todavia, a situação de ensino não é o único momento que deve ser objeto de preocupação quando se toca no tema da autonomia dos alunos. É preciso considerar também a questão da participação discente nas tomadas de decisão da escola de um modo geral. E aqui não se trata de considerar apenas os mecanismos institucionais de participação (grêmio estudantil, assembléia de estudantes etc.), mas principalmente a controversa discussão a respeito do sentido e da medida dessa participação. Quanto ao sentido ou à legitimidade da participação, parece não haver dúvida, de uma perspectiva de educação democrática, de que, à necessária condição de sujeito do educando prevaemente nas atividades-fim, deve corresponder um poder de decisão discente no funcionamento geral da escola. Na verdade, não faz sentido uma descontinuidade entre esses dois momentos, e, em todas as experiências bem sucedidas de educação democrática (cf. MAKARENKO, 1975; PISTRÁK, 1981; ESCOLA DE BARBIANA, [20--?]; FREINET, 1996; NEIL, 1976; BREMER; MOSCHZISKER, 1975.), sempre teve destaque a participação dos estudantes na organização e funcionamento da instituição educativa. Todavia, quando se trata da medida da participação, é preciso um cuidado maior para não se cair nem na restrição desmedida, sob o pretexto de que as crianças não sabem o que querem, nem no mero espontaneísmo, sob a alegação de que não se deve inibir nenhum desejo das crianças. No primeiro caso se nega a subjetividade do educando, no segundo se o abandona à própria sorte. O que se precisa ponderar é que, se, por um lado, a autonomia não pode ser outorgada, mas se desenvolve com a participação do próprio educando, por outro lado, ela não nasce do nada, mas exige a

mediação do educador. Essa ponderação está bem presente nas palavras de Pistrak, para quem “é preciso dizer francamente que, sem o auxílio dos adultos, as crianças podem, talvez, se organizar sozinhas, mas são incapazes de formular e de desenvolver seus interesses sociais, isto é, são incapazes de desenvolver amplamente o que está na própria base da auto-organização.” (PISTRAK, 1981, p. 140) Mas, não se deve também esmagá-la com a autoridade do educador, dirigindo-a inteiramente.

“É preciso encontrar a linha de comportamento justa, evitando sem dúvida, o esmagamento da iniciativa das crianças, a imposição de dificuldades a sua organização, mas permanecendo, de outro lado, o companheiro mais velho que sabe ajudar imperceptivelmente, nos casos difíceis, e, ao mesmo tempo, orientar as tendências das crianças na boa direção.” (PISTRAK, 1981, p. 140)

Trata-se portanto de proporcionar condições para que as crianças se tornem autônomas, não pela via do autoritarismo ou do espontaneísmo, mas por meio do diálogo que é a mediação por excelência da educação como prática democrática.

Integração da Comunidade

A integração da comunidade¹ com a escola tem sido objeto de preocupação de várias pesquisas. Importa aqui destacar resumidamente apenas duas de suas dimensões: a primeira, mais lembrada nos estudos sobre democratização da gestão da escola, diz respeito à participação dos representantes da comunidade nos mecanismos de participação coletiva na escola; a segunda, menos enfatizada nesses mesmos estudos, refere-se à participação direta, presencial, dos pais ou responsáveis e demais usuários efetivos ou potenciais na vida da própria escola.

Com relação à representação nos mecanismos coletivos de participação, em especial o conselho de escola, há uma série de questões que podem ser lembradas. Entre elas a que diz respeito ao oferecimento de tempo e espaço para que os representantes possam se reunir com seus representados e, assim, possam levar para as reuniões os reais interesses e pleitos destes últimos. Com respeito ao tempo, as medidas extrapolam a própria unidade escolar, visto que se referem, em grande medida, às condições de trabalho e emprego dos pais ou responsáveis, aos quais se pode pensar em conceder licença para se ausentar do trabalho para participar de reuniões na escola. Já no que

¹ Composta pelos usuários efetivos e potenciais residentes no âmbito regional servido pela escola.

concerne ao espaço, as medidas dependem de decisões no âmbito do própria unidade escolar, relativas ao oferecimento de salas e equipamentos para uso desses pais. Uma questão correlata refere-se a providências para que as reuniões em que os pais devam se envolver ocorram em horários compatíveis com as necessidades desses pais. Uma terceira questão refere-se ao constrangimento que muitos pais das camadas menos favorecidas sentem em lidar com pessoas com nível escolar superior ao seu, o que as coloca em desvantagem nas discussões do conselho de escola e outras. Isso requer iniciativas que possibilitem conscientizar os educadores escolares a respeito da importância de uma melhor acolhida e compreensão dos pais ou responsáveis que concorram para minimizar esse constrangimento.

No que concerne à participação presencial dos usuários, há várias questões atinentes a sua facilitação. Um primeiro aspecto diz respeito à tomada de consciência, por parte dos educadores, da importância da participação dos pais na vida escolar de seus filhos, e da necessária continuidade entre educação familiar e escolar. Corolário dessa questão é a que diz respeito ao esclarecimento aos pais a respeito dessa continuidade bem como à oportunidade de participarem melhor da educação dos filhos, por meio, por exemplo, da instituição de grupos de formação de pais, proporcionados pela escola, sob a coordenação de educadores, em que os pais discutam questões da educação de seus filhos e possam melhor se familiarizar com as ações educativas da escola. Outra questão refere-se à necessidade de desenvolvimento de uma visão positiva nos educadores a respeito da importância da escola para a comunidade. Isso requer medidas efetivas, como as que induzam professores a entrarem em contato direto com as famílias de seus alunos, para sentirem os problemas de sua realidade e desenvolverem maior compreensão e generosidade com relação a esses problemas. Finalmente, pode-se lembrar a necessidade de promover o estímulo e a facilitação da utilização, pela comunidade, do espaço escolar e seus equipamentos nos horários alternativos às atividades de ensino propriamente ditas. Todas essas medidas têm por finalidade inverter a visão que se tem hoje da escola pública fundamental, como local onde os pais são chamados apenas para resolver problemas de disciplina de seus filhos ou para tomarem conhecimentos de que estão indo mal nos estudos por culpa deles mesmos ou da família; procurando, em vez disso, levar os pais de alunos e a comunidade em geral a terem uma concepção positiva da escola, a vê-la como algo desejável, onde são acolhidos e respeitados em seus direitos de cidadão.

Referências

AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

BREMER, John; VON MOSCHZISKER, Michel. *A revolução pedagógica*. São Paulo: Ibrasa 1975.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 197-128.

ESCOLA DE BARBIANA. *Carta a uma professora: pelos rapazes da Escola de Barbiana*. São Paulo: Centauro, [20__?]

FREINET, Célestin, *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996

MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. Lisboa: Horizonte, 1975. 3 v.

NEIL, A. S. *Liberdade sem medo*. 16. ed. São Paulo: Ibrasa, 1976

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1986.

PARO, Vitor Henrique. O conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 79-89.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

TEIXEIRA, Anísio S. Nota preliminar. In: KESSEL, Moysés I. A evasão escolar no ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 56, p. 53-55, out./dez. 1954.