na relação professor aluno: importância para o processo de aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da USP no Curso de Especialização em Educação Infantil, realizado em uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo/SP, intermediada pela Fundação de Apoio à Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

ASSMANN , H. Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente.

Petrópolis/ RJ: Vozes, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DANTAS, H. (1992) Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. M. de. Psicologia na Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 9° edição. Petrópolis: Vozes, 1995.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. Temas em Psicologia, São Paulo, 1993.

MAHONEY, A.A. et al. Henri Wallon: Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

OLIVEIRA, Z. F. F. Salto para o futuro: um olhar sobre a escola. Brasília: MEC/ SEED, 2000.

PIAGET, J.; INHELDER, Barbel. A psicologia da criança. Tradução Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação - educação e conhecimento. 15ª edição. Rio de janeiro: Vozes, 1995.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf. Acesso em: 03. Ago.2022

SANTOS, S. M. P. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SASTRE, G.; MORENO, M. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: Valéria Amorim Arantes. (Org.). A afetividade na escola - Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget, São Paulo: Summus Editorial, 2003.

WINNICOTT, D. W. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO ESCOLAR

ELINE CLARA SOARES DE VASCONCELOS

RESUMO

Nos últimos anos verifica-se que é crescente a demanda pela participação da comunidade na escola pública, especialmente após o período de governos militares no Brasil. Apesar do tema não ser novidade, a participação vem ganhando destaque nas discussões da escola contemporânea por ser considerado um meio essencial de se promover a democratização do setor público educacional. Juntamente com essas discussões, novas aspirações despertam inovações participativas que vêm preenchendo o espaço escolar. A qualidade da participação; a influência que exercem na democratização da gestão escolar e na qualidade de ensino; ambiguidades e vulnerabilidades desses processos participativos; aspectos comparativos entre o modelo colegiado e o voluntariado são alguns aspectos que dão o tom desse trabalho.

Palavras-Chave: Participação; Comunidade; Gestão Escolar.

ABSTRACT

In recent years it appears that there is a growing demand for community participation in public schools, especially after the period of military rule in Brazil. Despite the issue not be new, participation is gaining prominence in discussions of contemporary school for being considered an essential means of promoting the democratization of the public education sector. Along with these discussions, new aspirations awaken participatory innovations that come filling the school environment. The quality of participation; their influence in the democratization of school management and the quality of education; ambiguities and vulnerabilities of these participatory processes; comparative aspects between the collegiate model and volunteerism are some aspects that set the tone of this work.

Keywords: Participation; Community; School Management.

INTRODUÇÃO

Falar sobre a participação da comunidade na escola pública não é exatamente um assunto novo. Nos últimos anos, mais precisamente a partir da nova democracia brasileira em 1988, muito tem se falado sobre a relevância dessa participação. Expressões como "gestão compartilhada", "administração participativa", "democratização da gestão escolar" vêm fazendo parte da agenda da direção de escolas públicas orientadas pelas políticas do setor educacional.

Essa nova mentalidade gerou a implantação de políticas sociais que passaram a garantir a participação de pais e do conjunto da comunidade escolar na gestão da escola. Outros motivos decorrentes da própria dinâmica da sociedade fizeram surgir, por parte da iniciativa privada, de organizações não governamentais e de parcerias destes com órgãos públicos, propostas participativas no setor público educacional.

Atendendo a demanda social democratizante, a participação social no setor educacional ganha sustentação legal. Ancorada na nova Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sancionada em 1996, pais e comunidade têm sua participação assegurada na gestão das escolas públicas mediante a criação obrigatória de órgãos colegiados nas diversas esferas públicas.

A participação da comunidade na escola pública tem encontrado eco. Especialmente a mídia televisiva e impressa tem contribuído de forma eficiente na divulgação e convocação da sociedade civil, dedicando elevado grau de atenção sobre o tema. Propagandas sobre o tema têm sido veiculadas em horário nobre, evidenciando o valor dessa ação. Tanto para o cidadão comum quanto para o profissional da área da educação, anúncios publicitários veiculados diariamente imprimem o valor da participação social na escola pública pela ação voluntária.

Com essas propostas inovadoras, uma nova abordagem rearticula, reconstrói e (re) significa a participação da comunidade na escola pública porque, sob o mesmo discurso de democratização da educação, que já constituía um ideário progressista, setores tidos como conservadores passam a também defender a participação da sociedade no meio escolar.

Com essas propostas inovadoras, uma nova abordagem rearticula, reconstrói e (re) significa a participação da comunidade na escola pública porque, sob o mesmo discurso de democratização da educação, que já constituía um ideário progressista, setores tidos como conservadores passam a também defender a participação da sociedade no meio escolar.

DESENVOLVIMENTO

2.1 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO

Alguns elementos básicos justificam a ação de participar. O primeiro refere-se ao conceito de participação; o segundo pretende responder porque é importante e necessário participar; e o terceiro pretende traçar os fatores que impedem ou facilitam o processo de participação. Fará ainda um importante recorte no contexto escolar em relação à participação social, cuja concepção é única e particular da organização de grupos sociais.

Souza (1999) e Bordenave (1994) consideram a participação como o próprio processo de criação do homem ao pensar e agir sobre os desafios da natureza e sobre os desafios sociais, nos quais ele próprio está situado. A participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas sim, uma necessidade fundamental do ser humano, como o são a comida, o sono e a saúde.

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades, não menos básicas tais como, a interação com os demais homens, a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas e ainda, a valorização de si mesmo pelos outros.

Em Bordenave (1994) o processo de participação é caracterizado por duas bases fundamentais: Uma afetiva - quando participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outros; outra instrumental – quando participamos porque fazer coisas com outros é mais eficaz e eficiente do que fazê-las sozinhos.

A participação pressupõe também, tipos e níveis de envolvimento, "em termos de mobilização de recursos e vontades convocados/empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções [...] em formas de ação e de comprometimento mais ou menos militante [...]" (LIMA, 2001, p. 76).

O autor aborda diversos níveis de participação, incluindo a participação passiva, caracterizada por "desinteresse e alheamento [...] e alienação de certas responsabilidades" (LIMA, 2001, p. 78). O conceito de participação como um processo mais efetivo e próximo à práxis, como "um ato de ingerência" em que é necessário "ganhar voz e responsabilidade social e política" (LIMA, 2000, p. 33), o que representa o exercício da reflexão e da ação concreta na tomada de decisões.

A participação instrumental, que trata do indivíduo numa ação individual, é a primeira instância do que chamamos de participação social. Esta se refere, propriamente, aos grupos de indivíduos de modo que estes criam os bens materiais para sua apropriação. A participação social pode ultrapassar o microuniverso das relações sociais locais e passar a promover transformações nos macrorganismos da sociedade, no âmbito político e econômico:

A participação social é a produção dos bens materiais e culturais, bem como, sua administração e seu usufruto" [...]. O conceito é transferido, desse modo, da dimensão superficial do mero ativismo imediatista, em geral, sem consequências sobre o todo, para o âmago das estruturas sociais, políticas e econômicas [...]. Se uma população apenas produz e não usufrui dessa produção, ou se ela produz e usufrui mas não toma parte na gestão, não se pode afirmar que ela participa verdadeiramente (BORDENAVE, 1994, p. 25). Considerando as condições históricas das desigualdades e marginalização social observadas e reconhecidas exaustivamente em nossa realidade atual, é importante, pois, contextualizar a participação como um processo necessário, um agente potencial de promoção de mudanças sociais significativas.

A participação social é deste modo descrita, como o processo contrário à dominação e à concentração do poder. É o pensar coletivo a partir do cotidiano, do contexto das preocupações e interesses da população, na análise e no desvelamento da realidade, ultrapassando enfim, a mera grupalização para a mobilização efetiva e organizada. São necessários exercícios permanentes de reflexão, ação e estratégias, avaliadas e ajustadas para responder a novas exigências e demandas do contexto social, em contínua mudança.

A participação pressupõe a análise crítica dos interesses e necessidades do grupo em seu contexto local e global, que é o próprio processo de conscientização em exercício:

O processo de conscientização é definido de duas formas: a consciência individual, que se concretiza pelo fato de o homem ter personalizado em si mesmo, os motivos e causalidades das necessidades e frustrações que requerem enfrentamentos coletivos, e responde individualmente a estes enfrentamentos; e a consciência social, que é aquela que o homem tem de si mesmo como ser social, assim como de suas necessidades e frustrações, o que requer um pensar e um enfrentamento comum daqueles que vivem em condição social semelhante (SOUZA, 1999, p. 88-89).

A conscientização é o elemento propulsor do processo pedagógico de participar, que envolve a ultrapassagem da consciência individual para a consciência social dos problemas coletivos. A consciência social faz uma mediação com o circuito indivíduo-sociedade-espécie descrito em Morin (2001):

Não se pode tornar o indivíduo absoluto e fazer dele o fim supremo deste circuito; [...] a sociedade vive para o indivíduo, que vive para a sociedade e a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie. Cada um desses termos é ao mesmo tempo, meio e fim. É a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. Assim, verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2001, p. 54-55).

Na prática pedagógica da participação, é esse circuito que deve ser exercitado e incorporado através do exercício constante de participar, permitindo ao indivíduo sentir-se membro de um organismo, participante de um grupo e consciente dos desafios que a realidade lhe impõe. A consciência de que seus interesses e problemas, outrora individuais, são agora coletivos e exigem uma tomada coletiva de decisões.

Diz-se prática pedagógica porque a participação é, antes de mais nada, algo que pode e deve ser ensinado e aprendido; um conteúdo inerente às relações no ambiente escolar, que pode ser incorporado ao processo educativo. Só é possível participar pelo exercício prático da participação, que deve ser estimulado e promovido no interior da escola.

A escola tem seus próprios instrumentos de participação, que envolve estruturas organizadas e legitimadas, e estratégias pedagógicas (projetos, encontros, festas, reuniões) que podem promover a participação. Embora sejam presentes no organismo escolar, nem sempre esses instrumentos estão disponíveis à participação de toda a comunidade escolar, cujas causas veremos mais adiante.

Numa análise primária da história de nossa cultura é comum observar que os indivíduos não estão acostumados a participar. Isto é fruto de uma história política de paternalismo e poder centralizado que repercutiu seus efeitos desastrosos no ambiente escolar. Por isso, atualmente, para aprender a participar o grupo precisa, muitas vezes, da liderança de um educador capaz de desenvolver estratégias de participação, levando ao seu exercício.

Reconhecendo ser esta uma nova prática, que vai pouco a pouco sendo revelada na escola, e por envolver indivíduos com perspectivas e concepções diferenciadas e ainda enraizadas no senso comum do que verdadeiramente significa participar, esta prática é, no mínimo, um exercício conflitante e desgastante, exigindo do educador / gestor, habilidade para mediar a dinâmica grupal, sem perder de vista os objetivos e valores que justificam a ação participativa.

A herança deixada pela história diz respeito ao medo de participar. Os indivíduos não desejam se sentir responsáveis por interesses e decisões coletivas, há uma cultura da acomodação e do não-compromisso que reflete a sobrepujança da consciência individual à coletiva.

O indivíduo reconhece suas necessidades e acredita que o Estado tem o dever de provê-las, porém, não reconhece essas necessidades como sendo de um grupo e não pretende favorecer a mobilização de ações para

exigir a competência do Estado.

Em verdade, o indivíduo não acredita no poder do grupo. Não reconhece que a participação "possibilita à população o aprofundamento de seu grau de organização e uma melhor compreensão do Estado, influindo de maneira mais efetiva em seu funcionamento" (GADOTTI & ROMÃO, 2040, p.16).

É necessário, pois, que os indivíduos sejam educados para o exercício da participação. E é a escola um dos espaços potenciais de aprendizado deste processo, onde se concentram grandes grupos de crianças, educadores, funcionários e famílias, organizados em torno de um objetivo comum que é viabilizar o processo educativo. A participação no ambiente escolar "contribui para a democratização das relações de poder em seu interior, e consequentemente, para a melhoria da qualidade de ensino" (GADOTTI & ROMÃO, 2004, p. 17).

Todos os segmentos da comunidade podem desta forma, compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com maior profundidade as funções e papéis dos que nela trabalham, intensificar seu envolvimento e assim, acompanhar e participar do processo educativo ali oferecido.

Se a participação é tão importante no ambiente escolar, há de se buscar mecanismos internos e externos que possibilitem a valorização desta prática. Para isso no próximo capítulo se fará uma reflexão acerca da Gestão Escolar Participativa e os elementos que estão implicados nesse processo que demanda não só participação, mas disponibilidade para compreender as formas de se buscar o bem comum que se concretiza em uma Escola democrática com uma gestão aberta para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e formação cidadã.

2.2 GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

A administração escolar no Brasil mostra-se extremamente conservadora. Isto porque tem suas raízes nos mesmos princípios administrativos adotados nas empresas capitalistas que tiveram origem e foram instituídas a partir dos interesses e necessidades do capital. Influenciada por estes princípios, a administração escolar vem, de modo geral, sendo marcada por uma concepção burocrática, centralizadora, autoritária e desarticulada das necessidades da comunidade escolar.

Segundo Libâneo (2001), no âmbito da administração escolar brasileira remontam aos anos 30 e foram marcados por uma concepção funcionalista e burocrática, ou seja, valorizando o poder da autoridade; enfatizando relações de subordinação; determinando funções de forma rígida, supervalorizando a racionalização do trabalho que tende a diminuir nas pessoas a faculdade de pensar. Estas ações aproximam a organização escolar da organização empresarial. Nos anos 80, com as discussões sobre a reforma do ensino, a abordagem da gestão escolar passou a ter um enfoque crítico de cunho sócio-político.

O autor aponta que, sob esta tradição, a escola tem se mostrado incapaz de enfrentar os desafios das novas demandas sociais. A rigidez de uma gestão escolar centralizadora e autoritária é considerada, nestes novos tempos, como um retrocesso que impede e incapacita a escola de se adaptar às necessidades de novos parâmetros de desenvolvimento. Neste contexto, a escola passa a ser objeto de demandas cada vez mais exigentes face à pluralidade, à flexibilidade e à dinamicidade da sociedade contemporânea. Para responder a tais desafios, estratégias, como a implementação de regimes de colaboração com a comunidade e parcerias, vêm se tornando diretrizes básicas nas novas formas de gestão.

Atendendo à dupla pressão, de demandas democratizantes e de um novo modelo de gestão empresarial, as propostas de reformulação do sistema educacional brasileiro passam a exigir uma gestão escolar que incorpore a participação da comunidade, tendo em vista, de um lado, a redução de custos, de tempo e o controle do serviço escolar pela comunidade com base na perspectiva da eficiência, eficácia e qualidade; de outro, a inserção da sociedade civil nos debates e na gestão do ensino público, cuja proposta reflete a participação da comunidade nas instâncias decisórias ao longo do processo educacional (BRUNO, 1997).

Castro (1998) aponta que, nos anos 80, demandas democratizantes favoreceram um novo padrão de gestão escolar, quando governos de oposição eleitos em vários estados brasileiros teceram acirradas críticas ao modelo centralizador, desencadeando experiências democratizantes na administração escolar. As discussões em torno da questão levaram a uma nova proposta de gestão escolar, que passou a ser meta de diversos sistemas de ensino, na expectativa de romper com o modelo tradicional de administração.

Neste sentido, o novo enfoque considera a organização escolar como um sistema que agrega pessoas e dá ênfase à interação e intencionalidade social que acontece entre elas e o contexto sócio-político. Sob este prisma, a escola não é mais um elemento neutro, mas uma construção social que envolve e privilegia todos os segmentos envolvidos e suas inter-relações mais do que as tarefas. Destaca-se o interesse público e não o papel da escola no mercado, cuja estrutura não é tida como algo mensurável, mas privilegia as interações sociais (LIBÂNEO, 2001).

Castro (1998) aponta dois instrumentos de maior destaque na promoção da democratização do aparelho escolar: a formação de conselhos escolares e a eleição direta para diretores de escola. O autor indica que em 1992 já eram apresentadas as primeiras

experiências de órgão colegiado no Brasil, em 10 estados, e a eleição direta de diretores realizada em 12 estados brasileiros.

A Constituição Federal prevê a gestão democrática do ensino, porém, apresenta ressalvas quando se trata de eleição de diretores, ao preconizar que cabe ao poder executivo fazer as nomeações para os cargos em comissão de diretor de escola pública (CF, art. 37, II), provocando enorme polêmica frente à proposta democratizadora.

Segundo Castro (1998), esta questão tem grande relevância na proposta democratizadora, uma vez que o diretor desempenha papel decisivo na forma de conduzir a gestão da escola, devendo assumir o papel de líder e maior responsável pela unidade escolar.

Gadotti (2000) entende que o tipo de vínculo e de relação do diretor com a instituição educativa e com a comunidade escolar se altera dependendo da forma como ele é escolhido.

Para Paro (2001), esta questão representa fator determinante no compromisso que se estabelece entre o diretor e a comunidade escolar e, conseguentemente, no processo de democratização da gestão escolar. O autor afirma que que o cargo de diretor, quando indicado pelo Estado, representa uma gestão escolar de compromisso duvidoso com a comunidade escolar. Fica impresso na sua figura desconforto em articular os interesses da comunidade com os interesses do Estado. Em casos de conflito, acaba sempre evidenciando o lado que detém mais poder – o do Estado. A maneira como o diretor consegue lidar com eventuais conflitos que se estabelecem em sua gestão se reflete diretamente na sua forma de gerir a escola. Algumas vezes mais autoritário, em outras, menos. Mas, certamente, nunca democratizador.

Quanto à participação da comunidade, o diretor pode se mostrar igualmente mais ou menos receptivo, mas em tempo algum tão aberto a uma participação plena em todas as instâncias (administrativa, pedagógica e financeira).

A postura do diretor de escola, já autoritária e centralizadora por tradição, representa em si uma dificuldade para trabalhar conjuntamente com a comunidade, ou mesmo para aceitar a participação da comunidade nos assuntos escolares. Quando dotado de poder instituído por instâncias superiores, torna-se ainda mais difícil a gestão democrática. Diversas pesquisas, e o próprio cotidiano escolar, apontam para as contradições entre nomeação de diretor e gestão democrática.

Souza (1995) sugere algumas formas de recrutamento para cargos de direção de escola que se aproximam da proposta de gestão democrática como sendo experiências que combinam processos seletivos com eleição. A autora repudia a forma exclusiva de concurso público justificando que

A construção de alternativas de gestão democrática da educação passa necessariamente por um entrosamento com a comunidade escolar. É sabido que a maioria dos concursos públicos levam para as escolas profissionais não-pertencentes à comunidade, ocasionando ausências e afastamentos" (SOUZA, 1995).

Para Krausz (1988), os líderes participativos "não despendem sua energia exercendo poder sobre os outros. Apenas compartilham o poder tornando os outros também poderosos". Nesse sentido, a autora afirma que a nomeação de diretor não incompatibiliza uma administração escolar menos autoritária, buscando crescimento e amadurecimento para um processo participativo, porém sofre as pressões quanto à exoneração do diretor se conflitos entre comunidade escolar e órgão mantenedor se estabelecerem.

Atualmente existe uma forte pressão por parte das recentes políticas educacionais no sentido de a escola adotar este novo modelo de gestão sob a égide da função do sistema educativo em responder as demandas sociais e como forma de superar a crise do sistema educacional.

Segundo Gentilli (1999), na perspectiva neoliberal, a crise no setor educacional brasileiro se refere a uma questão de gerenciamento e, revestido do discurso da democratização, introduz uma reforma administrativa que visa a promover mudança cultural nas estratégias de gestão escolar, mediadas por mecanismos que regulam as falhas do sistema, entendidas pelo modelo neoliberal como ineficiência, ineficácia e improdutividade.

Para o autor, no sentido do modelo neoliberal, a democratização da gestão escolar é entendida como "organização e orientação das ações e dos papéis de cada elemento da comunidade visando uma produtividade e qualidade, baseadas na visão empresarial com a finalidade de garantir a eficiência e a eficácia das ações escolares".

Segundo Libâneo (2001), a escola, diferentemente das empresas, visa a fins de difícil identificação e mensuração, além de lidar diretamente com o elemento humano. Na escola, os atores - aluno e comunidade - não podem ser vistos somente como participantes, mas também como beneficiários de sua elaboração. O autor aponta algumas diferenças entre o sentido da participação nas empresas e nas escolas:

[...] Nas empresas, a participação nas decisões é quase sempre uma estratégia que visa a busca do aumento de produtividade. Nas escolas, entretanto, há um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentar formas não autoritárias de exercício de poder, de intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos (LIBÂNEO, 2001). O autor chama a atenção para a necessidade de a organização escolar ter objetivos que sejam identificados, aceitos,

compreendidos e desejados por todos; buscar o envolvimento de todos com os objetivos coletivamente traçados; dispor de completa interação comunicativa que apresente várias formas e canais de comunicação entre a organização e as pessoas; dispor de autonomia do grupo que implique a livre determinação e escolha dos objetivos e processos de trabalho; construir conjuntamente um ambiente de trabalho; apresentar discussão pública dos problemas e soluções; manter diálogo franco entre as partes; buscar consenso em pautas básicas; elaborar, acompanhar e avaliar atividades conjuntamente. Esses são princípios que diferenciam a gestão da participação da participação na gestão.

2.3 ESCOLA E COMUNIDADE PARTICIPATIVAS

Atualmente, a Gestão Escolar, ou seja, a direção da escola deve passar a ser um trabalho de equipe, com ampla participação de todos os seus segmentos e também da comunidade. Para que isso se efetive, torna-se fundamental a atuação do gestor.

É da sociedade e da comunidade que provêm as ideias que dão sentido ao trabalho realizado pela escola, não há como pretender mantê-las alheias às atividades desenvolvidas no ambiente escolar. A Escola busca vivenciar uma convivência harmônica e produtiva com seu ambiente mais próximo, tais como: o desenvolvimento de um programa de relações com a comunidade, a utilização dos recursos do Conselho de Escola e o incremento das atividades da Associação de Pais e Mestres – APM.

A escola tem a preocupação a preocupação de conquistar o apoio da comunidade, considerando-o relevante para uma atuação eficaz. Para tanto, a primeira preocupação deve ser a de construir uma imagem adequada.

A equipe gestora precisa, pois, estar atenta a todas as oportunidades para a melhoria da imagem da escola. Contribuem positivamente para isto:

• Desenvolver um programa de melhoria do desempenho escolar. A primeira condição para que a escola tenha uma boa imagem é a de que seja realmente uma boa escola, com desempenho acima da média.

• Descobrir ocasiões especiais, alegres e festivas, para trazer os pais em visita à escola, evitando que o contato com eles se restrinja aos encontros para discussão de problemas com os alunos.

• Esclarecer professores e funcionários sobre a importância de tratar com urbanidade todas as pessoas que procuram a escola. Até mesmo a maneira de atender ao telefone deve refletir uma atitude de respeito e cordialidade.

• Cuidar dos aspectos materiais. A aparência física da escola também faz parte de sua imagem. Um prédio bem cuidado, limpo, agradável e acolhedor constitui a primeira impressão que a pessoa tem ao chegar à escola. É claro que isto não basta, mas não deixa de ter um efeito poderoso na imagem da escola.

Com essa nova mentalidade se resgata o papel efetivo da escola fazendo da gestão escolar um instrumento de apoio à atuação dos professores em sala de aula e de articulação entre escola e comunidade, contribuindo de forma efetiva para a melhoria do padrão de qualidade, eficiência e equidade do ensino público.

As atuais discussões sobre gestão escolar têm como dimensão e enfoque de atuação: a mobilização, a organização e a articulação das condições materiais e humanas para garantir o avanço dos processos socioeducacionais, priorizando o conhecimento e as relações internas e externas da escola. A descentralização do processo decisório é um item a ser considerado, pois ele diminui a distância entre a tomada de decisão e sua execução

O objetivo final da gestão é a garantia dos meios para a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos. O entendimento é de que o aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo. Faz-se necessário que a escola seja, em seu conjunto, um espaço favorável à aprendizagem. Que seja criado um ambiente de efervescência na busca do conhecimento e de curiosidade em relação ao mundo. Que os professores capturem o conhecimento que circula na sociedade e o tragam para dentro da escola, interagindo com ela e consolidando o papel da escola na formação holística do aluno.

Duas questões marcam a concepção dessa forma de administração escolar:

• O conceito de gestão escolar visto sob uma perspectiva democrática e compartilhada;

• O protagonismo do diretor escolar na contribuição da escola para um projeto de nação e da liderança comunitária.

O gestor escolar deve estabelecer uma relação dialógica com os gestores municipais e estaduais, com o corpo docente e discente de sua escola, com os funcionários e também com os pais dos alunos. A família deve ser vista como o maior interessado no sucesso das crianças. Nessa perspectiva, o modelo de escola deixa de ser estático para atuar numa perspectiva dinâmica, descentralizada e democrática.

A experiência vivida nesse tipo de escola pode permitir ao aluno passar a ser um cidadão participativo da sociedade, uma vez que o conhecimento construído na troca e na participação constitui-se em grande valor estratégico para o desenvolvimento da sociedade e condição importante na qualidade de vida das pessoas. Para que isso se efetive, faz-se necessário que a escola cumpra seu papel primeiro, que é o de desenvolver no aluno as

competências básicas de letramento e domínio matemático, sem o qual ele será sempre e cada vez mais excluído da sociedade.

Portanto, é de fundamental importância a participação da comunidade como cogestora, por meio dos conselhos escolares e dos segmentos escolares na construção do projeto político-pedagógico, no gerenciamento financeiro dos recursos da escola e na definição das relações com os alunos e com a própria comunidade.

O entendimento da escola como bem público e a serviço desse mesmo público, é fundamental para sua atuação como centro dinamizador da comunidade. O termo público deve ser tomado no sentido republicano, no qual a sociedade tome conta da escola e diga o que espera dela, ajudando a construir uma identidade própria para cada unidade escolar.

A educação deve ser vista como um direito. O aluno precisa aprender, esse é o compromisso da escola pública. O diretor é uma peça fundamental desse projeto e ele precisa definir com seus pares as metas que deseja atingir, estabelecer um contrato com os professores, e dos professores com seus alunos e com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação em investigar este tema teve início na escola, no contato estabelecido com pais e alunos, e dividindo angústias com colegas de trabalho ao buscar uma forma de participação que fosse a mais adequada. Como compromisso com o tema proposto, neste estudo pretendeu-se oferecer um olhar significativo, buscando em bases teóricas, institucionais e legais, e na prática participativa escolar, refletir sobre um fazer e pensar participativo que tenha sentido libertário e emancipador.

A pesquisa revelou e identificou questões que interagem com relação ao tema da participação social na escola nos tempos atuais. Ao mesmo tempo em que interagem com o tema, tais questões interligam-se entre si. Dessa forma, construiu-se um esquema não-linear que possibilitasse o entendimento dessa nova dinâmica, dos novos papéis, dos novos fatores que, em meio a discursos progressistas e conservadores, envolvem os (re) significados da participação social na escola pública na contemporaneidade.

Segundo Paro (2001) e Mendonça (2000), asseguram que a institucionalização de formas participativas possa contribuir para mobilizar e fortalecer a participação e estreitar laços entre a comunidade interna e externa da escola, pelo fato de ser um meio firmado e, portanto, mais estável da população ter ou tomar parte da escola, esta condição pode constituir apenas um arranjo entre grupos interessados se a inclusão da comunidade não se concretizar. Em outras palavras, enquanto não houver a participação da comunidade em níveis decisórios elevados, a democratização da gestão escolar ou o controle democrático da escola e, para além dela, no âmbito de outras instâncias e níveis do ensino público, não ocorrerá.

Para que a Gestão Escolar se torne participativa, a ação dos educadores tornase imprescindível. É dever dos profissionais que atuam nas escolas assumir a perspectiva de uma participação que tenha como base o conhecimento, e não a ignorância, superando o senso comum. É deles a responsabilidade de articular pais e comunidade, promovendo uma participação escolar que recupere os seus significados, de descortinar o manto que encobre interesses dos grupos dominantes, provocando debates que levem ao entendimento dos múltiplos significados que têm a participação da comunidade na escola pública contemporânea.

Esse exercício coletivo não ocorre sem conflitos entre os grupos que dele participam. É exatamente em meio a interesses conflitantes e a análises coletivas reflexivas que a participação deve ser construída nas escolas. Muitas vezes desconstruída primeiro, para depois ser reconstruída; algumas vezes negada, para ser reafirmada; outras vezes apenas (re)inventada. Esse processo somente poderá ser determinado pela própria comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE Juan Henrique Diaz. O que é Participação. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). Gestão Democrática da Educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTRO, M. L. O. de. A Educação na Constituição de 1988 e a LDB. Brasília: André Quicé, 1998.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). Autonomia da Escola: Princípios e Propostas. 6. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo e educação: Manual do Usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu & GENTILLI, Pablo. (Orgs.). Quem ganha e quem perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.