

Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública

TEISE DE OLIVEIRA GUARANHA GARCIA*
BIANCA CRISTINA CORREA**

RESUMO: O estudo aborda a atuação docente no processo de democratização da escola pública. Discute-se a necessidade de uma escola democrática na obtenção de um projeto educativo emancipador. A tradição autoritária e centralizadora existente na escola pública é relacionada aos aspectos da interface entre o trabalho pedagógico e as recentes reformas educacionais, sobretudo na tendência a valorar a padronização do trabalho docente – como no estado de São Paulo. O papel mediador fundamental dos professores é debatido no enfrentamento dos desafios à consecução da gestão democrática na escola pública.

Palavras-chave: Escola pública. Gestão democrática da escola. Trabalho coletivo.

Introdução

Mais de meio século se passaram desde as primeiras propostas de democratização das relações na escola e ampliação da participação da comunidade na gestão escolar. A instauração da Gestão Democrática como princípio constitucional válido para todas as escolas públicas do país (BRASIL, 1988, art. 206, VI) também já alcançou sua maioria, completando 21 anos em 2009.

A CF/88, no contexto das lutas sociais pela democratização, inovou em vários aspectos, instituindo formas diversas de a sociedade civil exercer controle sobre as atividades do Estado, sobretudo no que diz respeito às políticas sociais, dentre elas as que se referem à educação escolar. A regulamentação da gestão democrática, todavia,

* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: <teise@ffclrp.usp.br>.

** Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: <biancacorrea@ffclrp.usp.br>.

viria a ocorrer apenas oito anos após a promulgação da CF/88, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996. A LDB reafirmou a gestão democrática como princípio orientador na organização do trabalho em escolas públicas, mas transferiu a cada sistema de ensino a responsabilidade de instituir e legislar sobre a forma de participação da comunidade em conselhos de escola ou equivalentes (Art. 14). A participação de pais na definição da proposta educativa, segundo a lei, é um direito, e a participação dos professores, um dever. A legislação, ainda, reafirma o princípio constitucional que garante o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Art. 2). Associando os artigos que se referem ao direito/dever de participação ao princípio que garante o pluralismo de idéias, podemos considerar que o projeto da escola, em termos legais, deve ser um produto local, construído no debate entre diferentes segmentos da comunidade escolar e sob a garantia do direito de expressão de diferentes ideias e concepções. Portanto, o campo legal constituído em torno da democratização da gestão da escola, ainda que idealmente, induz à autonomia e ao trabalho coletivo.

Passados 20 anos da promulgação da CF/88, que diagnóstico pode ser apresentado sobre os efeitos da gestão democrática legalizada? Quais foram as consequências da explicitação da participação como um direito (das famílias) e um dever (dos professores) para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos nas unidades escolares? Formamos uma geração de jovens cujas experiências envolveram sua participação em instâncias mais democráticas da sociedade - um dos efeitos lógicos esperados? Os jovens professores que hoje atuam na educação básica apropriaram-se de valores democráticos em sua experiência como estudantes? A escola pública brasileira produziu a qualidade de formar pela participação? De se instituir como *locus* de debate sobre sua própria função social?

Com base nessas questões é que nos propomos a discutir, neste artigo, alguns aspectos das políticas implementadas desde a aprovação da atual LDB e os desafios à atuação docente, tendo em vista a democratização da gestão escolar.

Por que uma escola democrática?

À defesa da gestão democrática da educação e da escola bastaria, inicialmente, o argumento em favor do direito que tem a sociedade civil, em uma democracia, de controlar a qualidade dos serviços prestados pelo Estado. Dessa perspectiva, ser usuário da escola pública é mais do que “fazer uso” de um serviço, mas, representa ser sujeito na concretização de um direito, uma vez que o ensino público é um bem social, produzido a partir da repartição da renda dos trabalhadores. Portanto, nada mais justo que a sociedade controle a qualidade do serviço prestado a partir dos

esforços que realiza para mantê-lo. Participar da gestão da educação por meio dos diferentes conselhos (conselhos de escola, conselhos municipais e estaduais de educação, conselhos de acompanhamento do Fundeb¹, entre outros) e da gestão escolar é, assim, exercício de controle democrático legítimo, direito de todo cidadão.

A especificidade da educação escolar, entretanto, exige que a democracia como componente necessário à organização do trabalho se sustente em argumentos que vão além do direito ao controle social. Referimo-nos aos objetivos da educação e à sua relação intrínseca com a democracia (PARO, 2008). Como nos indica Paulo Freire, não se trata de introduzirmos uma necessária dimensão política à educação, mas de considerarmos que a educação é política (FREIRE; SHOR, 1987). A natureza política da educação resulta de esta ser ação necessária à construção do homem como sujeito histórico. A organização do trabalho escolar, portanto, coerente com a natureza política da educação, em uma perspectiva que assume a condição humana de educadores e educandos, necessita estar assentada em uma práxis democrática, única forma de os homens relacionarem-se como sujeitos. Entretanto, não se trata apenas de valorar a existência de mecanismos de participação na escola, tais como os conselhos, mas de se considerar toda a organização curricular e o conjunto das relações estabelecidas entre profissionais e usuários como meios e conteúdos do processo formativo. Tal pressuposto se materializaria na produção autônoma do projeto pedagógico, na participação contínua dos sujeitos nos processos decisórios e na construção de coletivos capazes de, enfrentando os conflitos, negociar os diferentes interesses com vistas ao alcance dos objetivos educacionais, sendo estes, por sua vez, também objeto de permanente reflexão.

Gestão democrática: determinantes para sua concretização

Ao examinarmos a organização centralizadora e hierárquica que constitui historicamente a escola brasileira, verificamos que o trabalho docente se constitui, desde as origens, em ação desprovida de tempos e espaços suficientes de reflexão. A direção escolar, por sua vez, atua como gerência, responsável pelo controle do trabalho (BRAVERMAN, 1977) e sofrendo o controle de suas chefias.

O trabalho é estruturado de maneira tal que a cooperação entre profissionais tende a ser estritamente técnica, ou seja, o trabalho de um professor incidiria sobre o trabalho do outro em função das sequências de períodos letivos, mas não em função da produção coletiva de ações articuladas. O mesmo vale para profissionais que não atuam nas salas de aula, mas como quadros de apoio, estes, na maior parte das vezes, sequer têm acesso ao projeto pedagógico, ou às intencionalidades dos docentes. Sua atividade restringe-se a um fazer dissociado da função educativa es-

colar, o que certamente a empobrece, empobrecendo também sua condição humana e profissional.

A herança do trabalho fragmentado, já naturalizada em nossas escolas, compõe-se com uma falsa noção de autonomia, manifesta no cotidiano por frases como “fecho a porta de minha sala de aula e faço o que eu achar melhor”. A possibilidade de se realizar o trabalho isolada e independentemente, sem nenhuma vinculação com outros sujeitos, não expressa, de modo algum, o que entendemos por autonomia. Expressa, isto sim, a solidão no local de trabalho e a angústia diante de relações marcadas pela subalternidade. Ademais, conforme José Mário Pires Azanha (2000, p. 19) “a autonomia escolar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática”. Nesse sentido, a autonomia na escola nunca poderá ser absoluta e desligada de princípios relacionados aos direitos universais de todo cidadão e, portanto, trata-se de uma autonomia relativa.

Para além de nossa herança hierárquica e de trabalho fragmentado, vejamos como as políticas mais recentes têm contribuído para que essa lógica seja ainda mais aprofundada, retirando do professor sua condição de sujeito e, da escola, a possibilidade de um trabalho coletivo baseado numa gestão mais democrática.

As reformas educacionais produzidas no país a partir dos anos 1990 transcorrem em um contexto de reforma do próprio Estado, para a qual o argumento seria a superação de uma suposta “crise” na administração pública. Essa temática vem sendo abordada criticamente por diversos autores que questionam os objetivos finais de tal reforma. Cientes deste debate, neste artigo, nos concentraremos no que se refere diretamente à interface entre as políticas públicas e a organização do trabalho na escola, considerando as proposições e impactos sobre a gestão escolar, mas também o fato de as escolas constituírem-se como unidades sociais a partir dos sujeitos que ali atuam. (CÂNDIDO, 1964)

No plano mais amplo das políticas públicas, convém, entretanto, considerar a noção do bem “público-não estatal” (GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009) presente no debate político a partir dos anos 1990. A sociedade civil chamada a assumir responsabilidades para com a oferta educacional, é reconhecida em organizações não governamentais (ONG's), organizações da sociedade civil de interesse público (Oscip's)² e mesmo na iniciativa privada com fins lucrativos. Toda uma regulamentação é produzida a fim de que o poder público possa contar com esse apoio na consecução da oferta educacional. Destacamos ainda o estímulo ao voluntariado, do qual temos interessante exemplo no Programa Amigos da Escola, patrocinado pela Fundação Roberto Marinho. (SOUZA, 2008)

Embora a presença do setor privado na oferta educacional com recursos públicos não seja novidade, destacamos o aumento significativo dessa presença a partir da dé-

cada de 1990. O setor privado é introduzido na escola pública para, segundo a lógica da administração gerencial, contribuir com o serviço público agregando a este uma suposta competência do mercado.

As reformas, ainda, enfatizam as avaliações externas como mecanismo de controle, por parte do Estado, da qualidade do serviço prestado. Reconhecendo que os indicadores selecionados para tais avaliações são objeto de debates, consideramos aqui como um determinante da organização do trabalho na escola, o fato da comunidade escolar não ter nenhuma participação ativa nesse processo, restringindo-se a ação ao preparo dos estudantes para sua participação nas provas.

Cabe destacar a implantação de políticas de bonificação salarial mediante o alcance de resultados previamente estabelecidos em tais avaliações, tal como acontece na rede estadual de São Paulo. (2008a).

É a rede estadual paulista, ainda, que nos oferece importante exemplo de associação de qualidade à padronização, ao introduzir um modelo “apostilado” de ensino. Por meio de “parceria” entre a Secretaria de Estado da Educação e a Fundação Vanzolini³, professores e estudantes da rede pública, entre 2008 e 2009, receberam material didático do qual constavam **todas as atividades** a serem desenvolvidas em **todas as aulas de todas as disciplinas em todas as séries do segundo ciclo** do Ensino Fundamental e Ensino Médio⁴. Os professores recebem uma versão específica do material do qual constam as atividades e as orientações para executá-las, enquanto os estudantes recebem cadernos de atividades. Os gestores, por sua vez, também recebem material próprio. Mais especificamente é o coordenador pedagógico que recebe o “Caderno do Gestor” (SÃO PAULO, 2008b). As orientações a docentes e gestores integram o conjunto de medidas relacionadas ao Currículo, Avaliação e Expectativas de Aprendizagem decorrentes da “Nova Agenda de Educação Pública do Estado de São Paulo”, que por sua vez é composta por um conjunto de 10 ações, apresentadas pela Secretaria em 2008. (SÃO PAULO, 2009)

Essas medidas, em momento nenhum foram acompanhadas de outras que, explicitamente, indicassem a irrelevância de instâncias como o conselho de escola, por exemplo, ou da gestão democrática. Assim, sem abandonar o discurso da democratização e sem sequer alterar o quadro legal existente, os governantes paulistas, em especial, veem implantando uma lógica administrativa tipicamente empresarial, embora sem garantir todos os elementos materiais que seriam necessários para que tal lógica fosse inteiramente contemplada: por um lado, padroniza-se o “ensino” e se estabelecem meios externos para o controle da qualidade, mas, por outro lado, não há aumento de recursos para as escolas e nem investimento em pessoal.

Importante destacar que, em âmbito federal, assistimos tentativas de investimento na formação de pessoal para a gestão democrática, ainda que não haja ampliação de recursos financeiros, por parte do atual governo. Dados os limites deste artigo,

destacamos apenas o “Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares” (BRASIL, 2004). Conforme nosso entendimento, seu conteúdo expressa com razoável coerência as ideias que foram sendo construídas pelos próprios movimentos docentes e outras organizações da sociedade civil no que se refere à democratização da gestão, especialmente quanto à participação. Encontramos o seguinte em um dos cadernos organizados nesse programa:

[...] é fundamental que a escola tenha a sua ‘filosofia político pedagógica norteadora’ resultante, como já mencionado, de uma análise crítica da realidade nacional e local e expressa em um projeto político-pedagógico que a caracterize em sua singularidade, permitindo um acompanhamento e avaliação contínuos por parte de todos os participantes da comunidade escolar (estudantes, pais, professores, funcionários e direção) e local (entidades e organizações da sociedade civil identificados com o projeto da escola). (BRASIL, 2004, p. 24-16)

Paralelamente a ações dessa natureza por parte do governo federal, as políticas locais tendem a tomar uma direção totalmente oposta, embora sem abrir mão de um “discurso” favorável aos princípios da gestão democrática.

É assim que, no estado de São Paulo, o chamado Caderno do Gestor dirigido aos coordenadores pedagógicos em 2008 não deixa dúvidas quanto à intenção do governo em estabelecer um currículo único, padronizado, para todas as escolas de sua rede, o que, segundo entendemos, vai de encontro ao que estabelece a legislação nacional em torno da elaboração do projeto pedagógico da escola e, portanto, ao próprio princípio da gestão democrática. A “orientação” aos coordenadores é a seguinte:

O primeiro passo a ser dado pelo professor-coordenador está nucleado no **monitoramento** da implantação da **atual Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado**. O professor-coordenador tem, neste momento, o seu grande desafio: **anunciar** a proposta, **esclarecer** seus fundamentos e princípios, **conduzir** a reflexão da comunidade escolar e **organizar o planejamento** da escola **com base na Proposta**. [...] Isso exige [do coordenador ao assumir o protagonismo no processo] [...] principalmente, **uma postura política e pedagógica transformadora, aberta ao diálogo**, colaboradora e transparente. (SÃO PAULO, 2008b, p. 6, grifo dos autores).

Observa-se, assim, que as medidas reformadoras vão sendo tomadas sem que sejam negadas as regulamentações que instituem a gestão democrática, sobrepondo-se a estas não em um campo legal, mas pelo esvaziamento político de seus significados. A definição de conteúdos *a priori*, por exemplo, vinculada a avaliações externas que cobrarão tais conteúdos e cujos resultados terão impacto sobre o salário dos profissionais da educação, impede que qualquer princípio democrático possa se transformar em realidade. Por isto, se os colegiados ainda existem, suas funções perdem o sentido, pois na prática não podem deliberar sobre aspectos significativos da organização do trabalho na escola, em especial, sobre o seu projeto pedagógico.

O professor: sua formação e seu papel social na escola

Diante do panorama apresentado no item anterior nos perguntamos, por exemplo, qual tem sido a razão para os encontros regulares entre os professores na escola. Se a orientação está dada, se o currículo está definido e até os meios a serem adotados estão postos, se a discussão é quanto à execução de projetos e não quanto a sua definição, o que restaria ao conjunto dos professores definir coletivamente no âmbito da escola?

Evidentemente, ao tomarmos como exemplo a política adotada por um sistema de educação específico, não podemos generalizar as orientações a que estão sujeitos os profissionais e usuários em todo o território nacional. Sem ignorar iniciativas diferenciadas, todavia, detivemo-nos na reflexão sobre a rede estadual paulista em face de seu porte, o que nos permite evidenciar a necessidade de a formação docente levar em conta a tendência atual à implementação de políticas que estimulam a competitividade e a padronização do ato pedagógico.

Compreendemos, pois, que vivenciamos, sim, um momento bastante crítico no que se refere à gestão democrática da escola pública e à garantia de uma qualidade que não esteja marcada pela lógica do mercado. Todavia, ainda consideramos haver possibilidades de transformação dessa realidade e, mais que isso, entendemos que o papel do professor como intelectual (GRAMSCI, 1989) nesse momento, mais do que nunca, pode ser determinante na definição dos rumos de nossa escola pública.

Temos a considerar ainda que as políticas não são “materializadas” na escola tal e qual foram formuladas, já que os sujeitos aí envolvidos têm múltiplas maneiras de interpretá-las, resistindo ou alterando seu significado original. Nesse sentido, concordamos com Werle et al quando afirmam que:

na compreensão de que mesmo tendo uma tradição verticalista e centralista em políticas públicas no Brasil, a consideração dos contextos em que elas transitam reafirma o quanto as políticas educacionais não são formulações “dadas” a execução para sua implantação, mas são formulações que passam por múltiplos processos de comunicação, apropriação, eliminação, ressignificação, supressão e fragmentação. (WERLE et al, 2007, p. 125)

Se é assim, julgamos que a formação do professor está diretamente relacionada à sua possibilidade de compreender os pressupostos que embasam a definição das políticas, de modo a problematizá-las e, em alguns casos, rejeitá-las. Sempre há “brechas” passíveis de serem preenchidas, espaços a serem ocupados por interesses opostos aos daqueles que estão no poder, e esta “ocupação” pode ocorrer na medida em que se tenha clareza dos significados mais profundos das propostas lançadas a cada período de nossa história educacional.

O professor, em linhas gerais, é formado desde a graduação para o trabalho solitário, em sala de aula; mais do que isso, para compreender sua atuação como restrita

à veiculação de conteúdos científicos em uma determinada área. O caráter coletivo da ação pedagógica no ambiente escolar e a interdependência entre os diversos sujeitos envolvidos no processo não compõem historicamente nossos currículos. A análise de políticas públicas em educação em sua interface com a escola, por sua vez, também é tema ainda pouco abordado nas graduações. Não havendo experiências que se contraponham a práticas solitárias na formação inicial, são reduzidas as possibilidades de o professor em formação questionar-se sobre o seu papel na democratização da educação (na escola, nas políticas, etc.). Acrescente-se a experiência de anos como estudante, fator aceito como uma referência para a atuação profissional: uma vez que as práticas escolares são tradicionalmente hierarquizadas, é de se supor que os futuros professores tenham em sua formação, o registro de experiências voltadas ao alcance do sucesso individual ou apenas de desenvolvimento de estratégias para sobrevivência no ambiente escolar.

A formação inicial é, portanto, em um projeto educativo de fato, chamada a contribuir para o “desmonte” de concepções construídas pelos graduandos durante anos e anos no interior das escolas, caso contrário o futuro professor terá, no que diz respeito à contribuição dada pelo ensino superior, poucas “ferramentas” para compreender a educação como atividade coletiva que se faz em um contexto histórico. Portanto, defendemos a necessidade de que os projetos formativos, no âmbito das licenciaturas, tenham como um de seus eixos a vivência de experiências “democráticas”, de experiências de trabalho coletivo (não nos moldes dos conhecidos “trabalhos em grupo” em que se dividem as tarefas como numa linha de montagem).⁵

Nos locais de trabalho, os desafios se tornam maiores: se não há uma cultura pré-instituída a qual o indivíduo possa se associar e que o convoque a atuar coletivamente, tendemos, como acontece na prática, a ter a ação docente centrada em um grupo de conhecimentos a ser veiculado para um grupo de alunos. Na atualidade, como se viu no caso da rede estadual paulista, ao risco da fragmentação e do isolamento, acrescenta-se o da padronização do projeto pedagógico, retirando do professor o que lhe é mais típico: a autoria, a assunção de seu fazer desde a formulação até a avaliação. Sabemos o que isto pode representar. Como já nos alertava Azanha (2000, p. 20):

Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordem e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviços de ensino, de quem até se pode exigir e obter eficiência, mas não que respondam eticamente pelos resultados de suas atividades.

Sem a possibilidade de “responder eticamente” pelo seu próprio trabalho, o professor tem sua ação completamente esvaziada de sentido, tornando-se mero executor de tarefas.

Mas, como afirmamos, há espaços para a resistência, e como sabemos, professores são seres humanos que pensam, sentem e são capazes de criticar a realidade em que estão inseridos, em que pese todo um contexto desfavorável. Especialmente aqueles que têm clareza da dimensão política de sua profissão, poderão contribuir na construção de um projeto que se contraponha ao que vem sendo proposto e executado em muitos de nossos sistemas educacionais. Como dissemos, nossa legislação ainda está em vigor no que se refere à democratização da gestão escolar; além disso, muitos são os sistemas em que já se conta com “horas de trabalho pedagógico coletivo” (HTPCs), como é o caso de São Paulo. Tomando esses dois exemplos, podemos pensar que, apoiados na legislação (ainda que saibamos de seus limites e ainda que tenhamos clareza dos determinantes objetivos que estão muito além da letra da lei), os momentos de formação remunerados pelo Poder Público podem ser usados não para seguir o que “o seu mestre mandou”, mas para refletir criticamente sobre essas determinações, para estudar temas mais amplos que possam ir além dos conteúdos específicos de cada disciplina e mesmo dos guias curriculares elaborados e propostos pelas instâncias superiores do sistema.

Sabemos, entretanto, que nossa escola precisa melhorar sua qualidade, que precisa realmente promover, no sentido pleno, as novas gerações que ano a ano passam por ela. Entendemos que um projeto pedagógico articulado localmente e baseado nos princípios da autonomia, do trabalho coletivo e da gestão democrática pode representar, ainda, um meio fecundo para produzir essa qualidade e, ao mesmo tempo, resistir às investidas neotecnistas⁶ que vimos assistindo. O projeto pedagógico é, portanto, atividade fundamental no desencadear do trabalho coletivo (ARAÚJO, 2007). As oportunidades de encontro entre docentes, reiteramos, são importantes espaços para discutir a construção do projeto da escola e as formas de mediação necessária para o fortalecimento dos usuários. Confrontando concepções, enfrentando preconceitos, insistindo na reflexão sobre quais são os sujeitos no processo educativo, a formação do professor poderá se dar na contramão das proposições que relegam os profissionais e usuários da escola pública a uma posição passiva, de receptores e executores de propostas que lhes são externas. A construção coletiva do projeto escolar, em nosso entendimento, representa o enfrentamento da rigidez e da concepção hierárquica de organização do trabalho em um de seus núcleos mais duros: a organização curricular e a consecução do ensino. (ARROYO, 2008). Dessa maneira, a mediação dos docentes é fundamental no esforço coletivo de alteração de práticas.

Nesse sentido, podemos uma vez mais recorrer a Azanha (2000, p. 23) quando este afirma:

A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de víncu-

los sociais, fruto da adesão ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais. A ideia de um projeto pedagógico, visando à melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar.

Entendemos, assim, que ainda há espaço para que essa “entidade coletiva situada num certo contexto” possa demonstrar a sua força. É preciso, pois, que se explicitem os significados das políticas em andamento ao mesmo tempo em que se retome a ideia de que esse coletivo não é algo amorfo, mas, ao contrário, uma enorme força, ainda que em potencial, que poderá, sim, redefinir o rumo de sua própria história.

Recebido em abril e aprovado em maio de 2009.

Notas

- 1 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
- 2 Reguladas pela Lei nº 9.790, de 1999, as Oscip's constituem-se como pessoas jurídicas de direito privado e sem fins lucrativos, qualificadas pelo poder público para atuarem como parceiras na prestação de serviços.
- 3 A Fundação Vanzolini é uma instituição privada mantida e administrada por docentes da Escola Politécnica da USP. (Disponível em: <<http://www.vanzolini.org.br>>. Acesso em: 10 abril 2009).
- 4 Os conteúdos são organizados em blocos bimestrais.
- 5 A esse respeito, ver Garcia e Correa (2007).
- 6 Por neotecnocratas entendemos as políticas que, priorizando a eficiência e eficácia do processo pedagógico, em uma lógica empresarial, reeditam o pressuposto de que o domínio de técnicas substitui a reflexão coletiva na qualificação do trabalho pedagógico. (GARCIA; CORREA; PINTO, 2008, p. 34-35).

Referências

ARAÚJO, Elaine Sampaio. O projeto pedagógico como (des) encadeador do trabalho coletivo na escola. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 26, p. 63-72, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez . Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política?. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-57.

AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: _____. **A escola de cara nova: planejamento**. São Paulo: SE/CENP, 2000. p. 18-24.

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

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: maio 2009.

_____. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. In: **Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares**. Brasília: 2004.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional, 1964. p. 107-128.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; BORGHI, Raquel. A nova gestão pública e o contexto educacional brasileiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CIDIInE, 2., 2009, Vila Nova de Gaia. **Actas: novos contextos de formação, pesquisa e mediação**. Aveiro: Fundação para a Ciência e Tecnologia, Ministério da Cultura e do Ensino Superior, 2009. v. 1. p. 1-17.

_____; CORREA, Bianca Cristina. O estágio supervisionado como experiência formativa para o trabalho coletivo na escola. **Série Estudos: periódico do mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande**, v. 24, p. 133-142, 2007.

_____; _____. PINTO, José Marcelino Rezende. **O projeto pedagógico da escola: autonomia, trabalho coletivo e gestão democrática**. 2008. No prelo.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

SÃO PAULO. **Lei Complementar 1.078, de 17 de dezembro de 2008a**. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://www.microeducacao.com.br/Textos/Lei%20Complementar%201078-17108\(BonusporResultados\).doc](http://www.microeducacao.com.br/Textos/Lei%20Complementar%201078-17108(BonusporResultados).doc)>. Acesso em: 10 abr. 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: Caderno do Gestor 1. São Paulo: SEE, 2008b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Rede do saber**. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/>>. Acesso em: jun. 2009.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: “amigos da escola” e outras formas de participação**. 2008. 304 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

WERLE, Flávia Obino Corrêa et al. Contexto de constituição das políticas educacionais: considerações acerca da formação do professor rural. **Série Estudos**: periódico do mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 24, p.121-132, jul/dez. 2007.

Challenges to democratization of school management and the teachers' action in public school

ABSTRACT: This paper addresses the teaching action in the process of democratization of the public school. The necessity of a democratic school in the achievement of an emancipative educational process is discussed. The existing authoritarian and centralizing tradition in public schools is related to the aspects of the interface between educational work and recent educational reforms, especially in the tendency to value the standardization of teaching work – as in the state of São Paulo. The crucial mediating role teachers play is discussed in the confrontation with the challenges to achievement of democratic management in public school.

Keywords: Public school. Democratic management. Collective work.

Les Défis pour la démocratisation de la gestion scolaire et l'action des professeurs à l'école publique

RÉSUMÉ: Cette étude porte sur l'action des enseignants en faveur de la démocratisation de l'école publique. Il y est question de la nécessité de démocratie à l'école pour l'obtention d'un projet éducatif émancipateur. La tradition autoritaire et centralisatrice qui existe à l'école publique y est mise en rapport avec les aspects de l'interface entre le travail pédagogique et les réformes éducationnelles récentes, notamment la tendance à mettre en valeur la standardisation du travail des enseignants, comme à l'état de São Paulo. On y débat du rôle médiateur fondamental des professeurs dans l'affrontement des défis qui se posent pour la réalisation de la gestion démocratique à l'école publique.

Mots clé : École publique. Gestion démocratique. Travail collectif.

Desafíos a la democratización de la gestión escolar y la actuación de los profesores en la escuela pública

RESUMEN: El estudio aborda la actuación docente en el proceso de democratización de la escuela pública. Discute la necesidad de una escuela democrática en la obtención de un proyecto educativo emancipador. La tradición autoritaria y centralizadora existente en la escuela pública es relacionada a los aspectos de la interface entre el trabajo pedagógico y las recientes reformas educacionales, sobretodo en la tendencia a valorar la estandarización del trabajo docente – como en el estado de São Paulo. El papel mediador fundamental de los profesores es debatido en el enfrentamiento de los retos a la consecución de la gestión democrática en la escuela pública.

Palabras-clave: Escuela pública. Gestión democrática. Trabajo colectivo