

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CUIABÁ: O ESTATUTO DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA COMUNIDADE ESCOLAR¹

Paulo Eduardo dos Santos²
Faculdade de Educação da UFG
pauloeduardo_santos@hotmail.com

Artemis Torres³
Instituto de Educação da UFMT
aatorres@ufmt.br

Resumo: Este artigo procura oferecer elementos para se compreenderem as contradições do processo e dos resultados do que chamamos de participação política dos diferentes segmentos da comunidade escolar na gestão da escola pública municipal em Cuiabá – MT. Para isso, serve-se em boa parte da dissertação de Mestrado de um dos autores (Santos, 2005), cujo objeto de estudo foi uma experiência singular ocorrida na Escola Liberdade, da rede pública municipal de Cuiabá. O artigo se desdobra em duas partes: na primeira, são apresentados elementos de contexto, numa exposição sintética dos processos de democratização da escola pública, ressaltando fundamentalmente a continuidade da tradição autoritária e patrimonialista nas práticas democratizadoras. Na segunda, são mostrados, por meio do relato de uma experiência bem sucedida, os limites e possibilidades do processo de construção da Gestão Democrática na EMEB “Liberdade” que lançou um desafio para redefinir uma cultura política capaz de intervir positivamente na ação político-administrativa e pedagógica da escola pública por meio da convivência baseada no respeito, na aceitação da diferença e na informação, na igualdade de condição, na liberdade de expressão e no envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Neste percurso, verificou-se, em face das informações coletadas, que a vivência democrática no cotidiano da Escola ainda se constitui num processo embrionário, mas são indubitáveis os ganhos na direção da construção de uma escola voltada para a prática democrática, no sentido de fortalecer a consciência da necessidade de envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar na definição da coisa pública. Ou seja, reconheceu-se a ocorrência de um movimento autêntico de construção de procedimentos e decisões democráticas, capazes de modificar a consciência dos envolvidos no processo. Verificou-se, ao mesmo tempo, que a pouca representatividade no processo decisório da comunidade externa, dos pais/mães de alunos na gestão escolar é fruto de uma cultura de participação política fragilizada e desigual. Mas, é importante destacar que, mesmo com tais dificuldades, a Escola abre uma possibilidade concreta para que isto aconteça. Portanto, o caso da Escola Liberdade ainda transita no campo da utopia e representa uma possibilidade que precisa ser alimentada pelo conjunto dos atores sociais envolvidos e comprometidos com o projeto educativo voltado para a transformação social.

Palavras – chave: gestão democrática; participação política; escola pública.

INTRODUÇÃO

Influenciada pelos novos arranjos institucionais, circunscritos ao projeto de redemocratização da sociedade brasileira, a rede municipal de ensino de Cuiabá, MT, no período de 2002 a 2005, foi palco de várias experiências de gestão democrática da Educação. Fundamentalmente, nessas experiências, buscavam-se mecanismos para garantir a participação

da sociedade civil, por meio de organismos colegiados democraticamente constituídos, para fortalecer a autonomia da unidade escolar e ampliar os espaços e a capacidade de formulação, ação e intervenção significativa da população nas políticas públicas, favorecendo a permanência e a qualidade da educação às crianças, jovens e adultos.

Esses arranjos, organizados por intermédio das escolas públicas, estavam sustentados pelo princípio de que inexistia processo democrático onde não se busque, com radicalidade, superar as injustiças sociais, a discriminação, a exclusão social, como também ampliar a oferta educacional. Tais arranjos podiam ser entendidos como parte de um processo de resistência a um modelo hegemônico que desvirtua o projeto de democratização do ensino público no Brasil.

Entre os novos arranjos institucionais estava a luta da categoria dos profissionais da educação, somada à da sociedade cuiabana, pela ruptura do autoritarismo da organização escolar, desencadeando o processo de consolidação da eleição de diretor, formação de colegiados paritários e descentralização administrativa, pedagógica e financeira, políticas essas que foram estabelecidas na forma da lei, conforme a Constituição Federal de 1988.

Este artigo procura oferecer elementos para se compreenderem as contradições do processo e dos resultados do que chamamos de participação política dos diferentes segmentos da comunidade escolar na gestão da escola pública municipal em Cuiabá – MT. Para isso, serve-se em boa parte da dissertação de Mestrado de um dos autores (Santos, 2005), cujo objeto de estudo foi uma experiência singular ocorrida na Escola Liberdade, da rede pública municipal de Cuiabá. O artigo se desdobra em duas partes: na primeira, são apresentados elementos de contexto, numa exposição sintética dos processos de democratização da escola pública, ressaltando fundamentalmente a continuidade da tradição autoritária e patrimonialista nas práticas democratizadoras. Na segunda, são mostrados, por meio do relato de uma experiência bem sucedida, os limites e possibilidades do processo de construção da Gestão Democrática na EMEB “Liberdade” que lançou um desafio para redefinir uma cultura política capaz de intervir positivamente na ação político-administrativa e pedagógica da escola pública por meio da convivência baseada no respeito, na aceitação da diferença e na informação, na igualdade de condição, na liberdade de expressão e no envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

A democratização da escola pública

O processo de redemocratização vivido pela sociedade brasileira, no final da década de 70 e no decorrer da de 80, transformou-se em uma referência histórica, fundamental na construção do processo da Gestão Democrática na Educação, que obteve no Brasil sua maior expressão legal na Constituição Federal de 1988, que, conforme Bastos (2001), “abriu uma perspectiva para resgatar o caráter público da administração pública.”

Considerando o histórico da sociedade brasileira – Colonização, Imperialismo, Coronelismo – e nele incluindo os períodos de ditadura militar –, é-se levado a apontar no

mínimo três desafios a serem enfrentados, nesse tipo de experiência. O primeiro se refere ao reconhecimento da sociedade civil como ator social, na perspectiva de se criar com a sociedade política um novo Estado, com o propósito de resgatar o caráter público da administração pública. O segundo desafio é o de ampliar a participação política por meio de mecanismos de acompanhamento e controle social sobre as decisões estatais, criando um novo senso comum que substitua os velhos princípios gerenciais do modelo neoliberal por novos princípios e novas práticas participativas, principalmente, em um dos setores mais importante da educação, que é a escola. Segundo Bastos (2001, p. 22-23), “a gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola.”

O terceiro desafio diz respeito à capacidade desse Estado Democrático de Direito de criar uma cultura política, que propicie a participação popular para além dos mecanismos ou instrumentos burocráticos e formais existentes, ou seja, que gere mudanças de “atitudes, normas, crenças, mais ou menos partilhadas pelos membros de uma determinada unidade social e tendo como objeto fenômenos políticos.” (BOBBIO et al., 2002, p.306).

Portanto, o que está em jogo é um projeto de sociedade que se contraponha, sobretudo, ao modelo do Estado autoritário-centralizador.

A Gestão Democrática na Escola Pública em Cuiabá

Com o processo de redemocratização do Estado brasileiro em andamento, vários estados e municípios desencadearam o projeto de democratização das escolas públicas, e uma boa parte optou por adotar mecanismos que, de certa medida, se confrontavam com o regime autoritário-centralizador, propondo uma gestão que propiciasse a participação da comunidade escolar. Entre os mecanismos utilizados destacavam-se a eleição de diretor, a formação de colegiado na unidade escolar e a transferência de recursos. (MALDONADO et al., 1993).

A escolha do(a) diretor(a) tem sido alvo de muitas críticas, provenientes principalmente do próprio Poder Executivo. Um dos interesses, velado por argumentos que chamam à cena questões de inconstitucionalidade, é a manutenção de práticas clientelistas (Paro, 2003, p. 13), que muito se serviram das facilidades oferecidas pela “livre nomeação por autoridade do Poder Executivo, sem outros requisitos que não a vontade do agente que indica, na hierarquia governamental.”

Embora a eleição de diretor não constitua em si a essência da Gestão Democrática, para os profissionais da educação, que se empenharam em persistente luta pela gestão democrática nas instituições educacionais, tem valor histórico de dividir o tempo autoritário do tempo democrático (MONLEVADE *apud* ABICH, 1998).

Segundo Vitor Henrique Paro (2003, p. 7-8),

“a forma como é escolhido o diretor tem papel relevante, seja a maneira como tal personagem se comportará na condução de relações mais ou menos democráticas na escola, seja em sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações

escolares, seja, ainda, na maior ou menor eficácia com que promoverá a busca de objetivos, seja, finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos.”

No caso de Cuiabá, assistiam-se as idas e vindas de um projeto que se assentava cada vez mais no acirramento político vivido por uma sociedade que se organizava e reivindicava um processo mais participativo e democrático. Não só na escolha do diretor, mas também na gestão da educação, de um modo geral, haja vista o processo desencadeado na região do bairro Bela Vista, em Cuiabá, já entre 1981 e 1986, na tentativa de rompimento com a tradição administrativa de Mato Grosso. Tal processo se caracterizou pelo envolvimento da comunidade local, que reivindicava um Projeto de Escola Pública correspondente aos interesses populares, para a implantação de uma administração colegiada.⁴

Foram movimentos reivindicatórios como este que acabaram influenciando as decisões na administração municipal, na época, que, pressionada, levou à criação de espaço de debates sobre os colegiados representativos nas unidades escolares, à participação da comunidade escolar no processo de escolha do diretor escolar, que até então era nomeado, de acordo com a conveniência política de quem ocupava o governo municipal.

Segundo Araújo (2001), foi na administração de 1986/1988 do prefeito Dante Martins de Oliveira que esse processo ganharia força. Apesar dos conflitos existentes entre, de um lado, grupos favoráveis ao projeto democrático e participativo nas escolas municipais, e, de outro, grupos de pessoas, principalmente do escalão político, que queriam manter os privilégios de seus cabos eleitorais na função de diretores, a gestão municipal, por força de *Decreto* e amparada no movimento reivindicatório, assumiu o compromisso com o projeto de democratizar as relações de poder nas Escolas Públicas Municipais, alterando o processo de escolha dos diretores das Escolas.

Se nas administrações anteriores os diretores eram indicados pelos partidos políticos, tal cargo passou a ser objeto de uma seleção entre os profissionais de carreira da rede municipal de ensino, por meio de aplicação de prova de conhecimento geral, títulos acadêmicos, entrevistas e, posteriormente, chegou-se ao processo de eleição pelo voto direto da comunidade escolar.

Na administração seguinte (1989 a 1992), esse projeto de Gestão Democrática na Escola Pública, em Cuiabá, que ainda estava em estágio de germinação, foi bruta e interrompido na administração do prefeito Frederico Campos, impondo-se uma política marcada por ações autoritárias que obstruíam toda e qualquer possibilidade de debate democrático, promoviam a desqualificação do profissional da educação, com salários baixos e atrasados, e com a presença, inclusive, do fantasma da privatização das escolas municipais, ou seja, uma privação da participação popular nas políticas públicas educacionais.

A experiência de Cuiabá com relação à Gestão Democrática na Escola Pública acabava refletindo de certo modo, os aspectos mais gerais da história da democracia vivida pela sociedade brasileira, que sempre foi marcada por conflitos e interesses adversos. Conforme Oliveira (1999, p.60), “desde a Revolução de 1930 é possível contabilizar 35 anos de ditaduras, a de Vargas entre 1930 e 1945 e a que se seguiu ao golpe militar de 64, até 1984.”

O fato de que a administração municipal, no período de 1989 a 1992, possa lembrar o estado de ditadura mostra bem o quanto, no longo e difícil processo de transição de um regime autoritário para um regime democrático, ainda está em vigência e predomínio um projeto político que tenta sobreviver.

É neste cenário que os governos de transição do Estado de ditadura para o Estado Democrático, de alinhamento internacional que determinava as reformas, no País, de práticas autoritárias da administração municipal da época, fizeram com que os movimentos sociais, principalmente, liderados pelos profissionais da educação, por meio do seu Sindicato, desencadeassem uma série de manifestações reivindicatórias em favor de diálogo, melhoria das condições de trabalho, escola pública gratuita de qualidade para todos e pela democratização das escolas municipais. Os resultados dessas manifestações foram evidenciados na eleição seguinte, através do voto nas urnas.

Em 1993, com a mudança da administração municipal⁵, o projeto de Democratização da Escola Pública Municipal de Cuiabá foi retomado com a comunidade escolar, as lideranças sindicais e os profissionais da educação e organizado agora na forma da lei⁶, à luz do que definiu a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, inciso VI – “Gestão democrática do ensino público na forma da lei”, reafirmado em 1996, no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esse cenário gerou na comunidade uma esperança quase mágica para resolver problemas históricos da desigualdade social na educação, ou seja, do acesso a escola pública com qualidade do ensino, do autoritarismo da gestão das escolas municipais, melhoria das condições de trabalho, mediante a garantia da participação da comunidade escolar.

Maldonado⁷, em entrevista (2004), relata que, no início da década de noventa, havia um peso muito grande na idéia da própria redemocratização do País, intervindo nos conceitos norteadores da democratização da escola, e ainda era forte a crença de que a participação em si seria um instrumento indispensável para efetivar as mudanças mais profundas no país como um todo.

Dessa maneira, a Lei n. 3201/93 que instituiu a Gestão Democrática na Rede Pública Municipal de Ensino de Cuiabá, assentada nos princípios de participação popular, autonomia e descentralização, definiu basicamente três instrumentos estratégicos: eleição para diretor através do voto direto da comunidade escolar; colegiado que congrega de forma paritária os segmentos da comunidade escolar e transferência de recursos financeiros às Unidades Escolares.

Uma análise desse processo de democratização pela via da eleição de diretores, tendo como referências o livro de Atas de Posse para a função de Diretores nos Estabelecimentos de Ensino do Município de Cuiabá e o período entre 1993 e 2004, mostra a ocorrência de seis processos eleitorais, nos quais se evidenciam algumas fortes tendências. Senão vejamos.

O início do processo eleitoral para diretores de escolas municipais de Cuiabá, conforme registro no livro de Atas de Posse, ocorreu em nove (9) de fevereiro de 1993, em 54 Escolas Municipais existentes na época, que passariam por uma eleição *pro-tempore*. Uma medida

temporária, com base no ofício circular n. 003/93 GS/SME, que teve os objetivos, primeiro, de aguardar o desfecho do debate sobre a lei que iria instituir a gestão democrática nas escolas municipais e, segundo, de revolver a questão da liderança no interior das escolas. Esta decisão foi acordada com a comunidade escolar, as lideranças sindicais e o poder executivo da época. A partir da lei sancionada, a primeira eleição para diretores da Rede Pública Municipal de Cuiabá, MT, nos moldes da lei, ocorreu em sete (07) de dezembro de 1993.

Observou-se, a partir dos documentos analisados, que o resultado da primeira eleição apontaria a prática das reeleições como uma tendência, que seria confirmada no desenvolvimento do processo eleitoral em Cuiabá, ao longo do período investigado. Ou seja, dos 54 diretores escolhidos no processo *pro-tempore*, 39 (72,2%) foram eleitos para o biênio 94/95.

Nas eleições seguintes, nas 54 escolas municipais que participaram do primeiro processo eleitoral nas escolas municipais em Cuiabá, de acordo com o livro Ata de Posse (1993 a 2004) foi constatada a seguinte situação: 53,70% tiveram, no máximo, dois diretores; 29,62% tiveram três diretores; 16,6% tiveram 04 a 05 diretores eleitos. Em 21 (41,30%) dessas escolas seus diretores foram reeleitos mais de três vezes consecutivas, e neste caso, cinco escolas tiveram um único diretor nas seis gestões ocorridas no período observado.

Segundo Maldonado (2004), o modelo de gestão democrática adotado em Cuiabá, de certa maneira, tem como base o próprio modelo de representação política no sistema político partidário: um gestor eleito em um regime, na prática, presidencial, detentor de um conjunto de poderes, mas legitimado pelos votos que o conduziram àquela gestão, sem alterar a cultura relacional que se tem no cenário político tradicional.

Essa citação vem de encontro com a realidade das Escolas Públicas Municipais de Cuiabá, ou seja, a falta de alternância de poder na gestão escolar faz supor que o princípio democrático e de participação, estimulando e envolvendo a comunidade escolar e capacitando-a para o efetivo exercício da democracia, ainda precisa ser incorporado, como um valor, pelos envolvidos do processo democrático inaugurado nas escolas municipais de Cuiabá. Portanto, precisa de seguidores, ou seja, precisa ser desejado como solução para problemas vigentes nas escolas, precisa ser uma necessidade sentida, requerendo da comunidade escolar um movimento efetivo, durante a rotina escolar e não apenas no momento de escolha de diretores e outros mais representantes.

Para Bobbio et al. (2002, p. 890), “as estruturas de participação não são por si sós suficientes, onde a motivação para participar é baixa ou limitada a um círculo restrito, é aqui que as características da cultura política [...] mais se fazem sentir”.

Enfim, ainda que, em Cuiabá, os princípios da gestão democrática tenham sido definidos na forma da lei, como estabelece a Constituição Federal, algumas situações permanecem no cenário da educação, como, por exemplo, o modelo de gestão verticalizada, fruto dos velhos princípios tayloristas, fordistas e toyotistas de administração escolar, em detrimento de princípios e práticas participativas de administração. Assim, o princípio da gestão de qualidade total conseguiu disputar entre os profissionais da educação um lugar, enquanto algumas idéias

nela contidas sugeriam a participação ampliada na gestão da escola e preocupações voltadas para a qualidade. Palavra de um significado tão amplo quanto vago, mas que, de imediato, suscitava confiança e adesão.

Neste sentido, faz-se necessário destacar essa outra questão importante trazida pela administração de 1993 a 1996, que pode ajudar a compreender estas tendências reveladas no processo democrático em Cuiabá e a dificuldade para superar o modelo de gestão verticalizada. Ou seja, havia toda uma discussão que, na época, ressaltava muito o papel do líder na condução do processo educacional, que estava diretamente ligada à Gestão da Qualidade Total.

Conforme Maldonado, em entrevista (2004), analisou:

Era forte o movimento pela Gestão da Qualidade Total e viveu-se um período de apogeu de certa maneira, quase concomitante a este processo de discussão da lei de gestão democrática e, naquela discussão, a idéia de líder valorizado, de condutor de processo, talvez a lei de gestão também tenha sido um pouco influenciada por este modelo, dessa visão conjugada.

Como bem observou o entrevistado, havia o esforço da administração municipal, na época, de costurar dois projetos que, por princípio, se contrapõem, são antagônicos. Segundo Gentili (2004), a questão da gestão qualidade total é fruto de uma perspectiva neoliberal, que buscava seus argumentos na crise de eficiência, eficácia e produtividade da gestão escolar, pela qual passavam as escolas públicas municipais. Nesta lógica, “os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial.” (idem, p. 5)

Neste sentido, transformar a escola significa um enorme desafio gerencial, agora guiada pelos novos conceitos de qualidade total. Por essa razão, a instituição escolar acaba perpetuando processos que geralmente levam a uma administração escolar com práticas conservadoras e autoritárias, centradas na visão gerencial do diretor da escola.

Outra tendência observada na rede pública municipal de Cuiabá, nesse período, diz respeito à prática da *designação do diretor*, presente no processo de escolha de diretores nas unidades recém inauguradas. Tais práticas foram matéria de debate nas diferentes manifestações na década de 1980 e no início de 1990, pela aproximação dessa idéia com práticas autoritárias usuais nas administrações municipais anteriores, então duramente criticadas pelos profissionais da educação.

Entretanto, observou-se que, nas 34 novas escolas criadas no período de 1994 a 2004, os seus diretores(as) foram designados(as) pela Secretaria Municipal de Educação sem que participassem do processo democrático de escolha pela comunidade escolar. Ou seja, com base no argumento de responder temporariamente pela liderança nas escolas recém inauguradas e de haver um prazo máximo de 60 dias para organizarem o processo eleitoral, o que se observou, mediante análise do livro Ata de Posse dos Diretores, é que das 34 novas escolas 73% dos diretores designados pela Secretaria foram eleitos pelas comunidades escolares.

Portanto, fica evidenciada nesse processo uma relação direta entre o diretor designado pela Secretaria e o diretor eleito pela comunidade escolar, ou seja, uma tendência explícita de

que a pessoa designada é confirmada pelo processo eleitoral. Além, de se manter a tendência da reeleição, como se pode observar nos dados seguintes: das 34 novas escolas analisadas, 14 escolas tiveram apenas um único diretor e em outras 10 escolas houve apenas dois diretores eleitos, o que corresponde a um total de 70,58% das escolas inauguradas neste período de 1994 a 2004.

Tais resultados mostram que, mesmo diante da opção pelo processo eletivo e democrático, não se conseguiu “neutralizar as práticas tradicionais calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal que inibem as posturas universalistas reforçadoras da cidadania.” (PARO, 2001, p.65).

Conforme Maldonado, em entrevista (2004),

O professor, pra se eleger, tem que criar uma base de apoio eleitoral, ele acaba se transformando num cabo eleitoral, extremamente valorizado pelos candidatos dos vários partidos, nos processos da política partidária usual, no processo eleitoral.

Desta forma, a prática da designação do diretor está estreitamente ligada à prática clientelista, comum no regime autoritário. Não é difícil constatar a presença de Vereadores, por exemplo, apadrinhando esta ou aquela candidatura. Segundo Luiz Dourado (1990, p. 103) este tipo de procedimento é “a transformação da escola naquilo que numa linguagem do cotidiano político pode ser designado como ‘curral eleitoral’ cristalizado pela política do favoritismo e marginalização das oposições.” Portanto, não há coincidência, mas intencionalidade, nestes processos dos designados que se tornam diretores eleitos em uma determinada escola.

Portanto, de acordo com os dados acima, o processo de escolha de diretores(as) por meio de eleição direta pela comunidade escolar inspira cuidados e a necessidade de mais estudos que devem orientar uma prática democrática nas escolas municipais em Cuiabá, principalmente, nos casos onde ocorreu a designação de professores e onde não houve alternância de poder, ou, do diretor da unidade escolar.

Apesar dos problemas revelados acima, segundo Bordenave (1994, p.8), a “comunidade escolar tem preferido a democracia e não apenas no método de governo onde existem eleições. Para essa maioria, a democracia é um estado de espírito e um modo de relacionamento entre as pessoas. Democracia é um estado de participação.”

Conforme é confirmado pelos dados do relatório (2001) da Comissão⁸ de reformulação da Lei de Gestão Democrática, 74,94% dos entrevistados da comunidade escolar, em Cuiabá, entenderam que a gestão democrática abriu espaços para que a comunidade interna e a externa participassem. Assim, mais importante do que a alternância de poder na unidade escolar é o processo de participação da comunidade escolar nas arenas de decisões políticas.

A lei 3201/93, ao mesmo tempo em que trouxe contribuições para o processo de implementação dos espaços de participação política na rede como um todo, deu-lhe “ênfase organizacional e tecnicista, bem como conduziu-o ao reducionismo normativista da busca da eficiência pela racionalização de processos” (Mendonça, 2000, p.92). Ou seja, tudo aquilo a que

a idéia de gestão democrática buscou contrapor-se, nos idos dos anos 80, continuou em vigor, tendo sido, em certo sentido, estimulado pelas “novas” práticas e procedimentos.

Em 2001, foram reabertos pela administração municipal, especialmente na Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá⁹, os debates sobre a Gestão Democrática do Ensino na Rede Pública Municipal de Cuiabá, que propunham a Reformulação da Lei n. 3201/93. Segundo Maldonado (2001, p.3):

... a Lei não mais responde aos anseios e às expectativas da comunidade escolar, o que equivale dizer que os novos paradigmas pedagógicos e científicos em curso neste início de milênio impõem uma nova razão de ser, de fazer e de pensar os fundamentos da gestão no processo educativo.

Nunca é demais lembrar que a lei que institui a gestão democrática em Cuiabá é elaborada entre a CF/88 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 - LDB/96, portanto, havia a necessidade de adequação aos novos preceitos legais estabelecidos, que trouxeram algumas inovações como: a responsabilidade da Escola pela elaboração da Proposta Pedagógica, mais autonomia a elas na condução do Projeto Educativo e a participação da comunidade escolar, reafirmando o que a Constituição havia definido como princípios democráticos do ensino público brasileiro.

O processo de reformulação da Lei de Gestão Democrática ficou marcado, mais uma vez, por interesses dos grupos constituídos – poder executivo e comunidade escolar, com a diferença que, neste momento, surgia dentro dos grupos constituídos, um movimento fortemente organizado pelos Diretores eleitos, somados com os Coordenadores Pedagógicos e Secretários Escolares da época, jogando mais tempero apimentado nos fóruns de debate.

Assim, foram inevitáveis as disputas em todos os fóruns de debate até a última Conferência, no segundo semestre de 2001. Entre as divergências, a que mais se evidenciou, naquele momento, já foi aqui mencionado como sendo uma das tendências do processo de eleição de diretores nas escolas em Cuiabá, que é a questão das reeleições de Diretores. Nos fóruns, ficou explícito o interesse privado sobre o coletivo e, sobretudo, o poder de mobilização do Colegiado de diretores na época, que conseguiu aprovar o artigo 50, que ampliava o mandato de dois para três anos e permitia reeleições.

A Secretaria Municipal de Educação tentaria, dois anos depois, com uma ação frustrada e duvidosa, alterar, na calada da noite, em articulação com o líder do prefeito na Câmara, o referido artigo 50 da Lei 4120, de 16 de novembro de 2001, permitindo apenas uma reeleição. Essa tentativa de aceleração dos processos democráticos, sem a participação consciente da comunidade escolar, pode trazer seqüelas num futuro próximo. Este é um período de transição, de crise, de passagem, de tentativas de mudanças de um estado centralizado para um estado democrático e, por essa razão, a vigilância é virtude necessária.

Na experiência democrática ocorrida na Escola Liberdade, foi possível colher muitos depoimentos importantes, esclarecedores e dotados de imensa carga pedagógica. Eis o que

revela uma funcionária dessa escola, a propósito do que representou, para ela, participar de discussões no Conselho Escolar Comunitário: “a gente se sente responsável [...] aprendi mais, aprendi a ter paciência, a ouvir e a falar.”

Os processos democráticos exigem mais tempo e maior espaço para o efetivo exercício do debate e da discussão, num aprendizado contínuo. Portanto, exige uma redefinição de papéis, tanto das escolas, quanto da administração municipal. Desenvolver uma gestão democrática requer escolha, escolher fazê-la. Evocar a idéia de gestão democrática como princípio exige uma mudança de entendimento, de postura, de forma subjetiva, interna. Sem essa incorporação não existe gestão democrática.

Por essa razão, a instituição escolar se mostra empobrecida de alternativa democrática e acaba por perpetuar processos que geralmente levam a uma administração escolar conservadora, clientelista e autoritária. Nesse sentido, pode-se afirmar que o processo de democratização da Escola Pública em Cuiabá apresentou limites no que tange à incorporação da gestão democrática como princípio, porque, de alguma forma, a cultura patrimonialista está arraigada nas práticas escolares, expressando-se na gestão escolar, no modelo de oferta e de organização pedagógica, administrativa e política.

Se quisermos de fato outro projeto na educação, terá que ser retomado tudo aquilo que estamos habituados a fazer e a entender por Educação. É preciso mudar muitas coisas e nem sempre nos damos conta de que não basta estabelecer como um mecanismo de democratização das escolas a eleição de diretores, ou melhor, da equipe gestora. (Torres, 2003, p.1)

Apesar de a lei da Gestão Democrática deixar a escola mais burocrática e procedimentalista, com dificuldade de conduzir uma mudança de perspectiva mais profunda, no sentido e na prática da democracia, segundo Carlos A. R. Maldonado (2004), a Lei permite às escolas propor outras formas de organização político-administrativa e pedagógica¹⁰. Com o interesse voltado para as possibilidades facultadas pela Lei, Maldonado, na condição de gestor da SME, decidiu criar o que denominou escolas de inovação. Dessa criação, ocorrida em processos coletivos de debate, ao qual eram chamados representantes de grupos pesquisadores das universidades locais, surgiu a Escola Liberdade, sobre a qual serão aqui tecidas algumas observações.

Escola Liberdade: uma alternativa possível?

No final do ano de 2001, um pequeno grupo de assessores pedagógicos, coordenado pelo Secretário Municipal de Educação Carlos Alberto Reyes Maldonado, assumiu o compromisso de acompanhar sistematicamente a implantação de uma escola pública, Escola “Liberdade”, considerando o universo concreto da cidade, com seus valores, estruturas econômicas, sociais e culturais, e, a partir dessas constatações, definir o papel que a escola teria no projeto maior da cidade e no desenvolvimento das potencialidades do indivíduo que nela vive.

Se ‘cidade’ é entendida como espaço de construções humanas, relações sociais historicamente produzidas, ela tem uma identidade político-econômico-cultural própria que leva ao desenvolvimento da noção de cidadania e democracia; a escola, por sua vez, tem

responsabilidades de apropriar-se desses saberes historicamente construídos e mediá-los entre as novas gerações.

Nesse sentido, foi necessário reconhecer a crise da escola com o seu entorno na transferência do uso da cultura escolar para a vida cotidiana e, no devido tempo, incorporar a experiência vivencial e cultural extra-escolar à escola. As responsabilidades oriundas da política-administrativa e pedagógica da escola caberiam aos indivíduos que a integrassem, e estes seriam os construtores do projeto educativo e dos espaços físicos necessários à prática educativa e ao mobiliário, e seriam também os definidores dos valores, conhecimentos e habilidades que possibilitassem à escola um ambiente feliz, equilibrado e de convivência humana, capaz de ensinar e aprender de modo significativo, através do pensar, sentir, querer, e do criar com a prática dos valores sociais.

A Escola Municipal de Educação Básica “Liberdade”, com base no artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que assegurou às unidades escolares públicas autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, e na Lei 4120 de 2001, que reinstalou¹¹ a Gestão Democrática na Rede Pública Municipal de Cuiabá, está em funcionamento desde fevereiro de 2002 e localiza-se na periferia do município de Cuiabá, MT, no bairro Osmar Cabral, atendendo a cerca de 298 crianças, de seis a doze anos de idade, provenientes do bairro Jardim Liberdade.

Apostou-se radicalmente no rompimento da estrutura conservadora¹² de administração escolar. Ao mesmo tempo, privilegiou-se uma lógica dialética de convivência, incluindo os diferentes segmentos da comunidade escolar em práticas participativas da gestão escolar. Em outras palavras, a escola deixaria de atender às exigências que comumente se faz a uma instituição para que ela comece a funcionar. Assim, a “escola abre mão da pré-formatação do currículo e do cargo de diretor e coordenador pedagógico¹³.” Com esta postura, a escola buscou quebrar a coluna verticalizada da administração escolar e concentrar esforços no fortalecimento do Conselho Escolar Comunitário (CEC), denominado, em seu estatuto, *Gestão de Responsabilidade Co-operada*, cuja finalidade geral era:

(...) proporcionar condições que favoreçam aos atores envolvidos no processo educativo a experiência de construir o próprio saber, através de ações sócio-educacionais, que visem o estreitamento das relações entre pais, alunos, professores e funcionários, promovendo assim a integração: poder público – comunidade – escola – família.¹⁴

Desse modo, as relações interpessoais passaram a ser elemento fundamental para o fortalecimento de ações colegiadas e de gestão escolar em seus aspectos políticos, administrativos e pedagógicos, e para a ampliação dos espaços de participação política, à medida que envolvesse a comunidade escolar na construção de novos caminhos.

A idéia de co-responsabilidade, co-operação tem sido ponto pacífico entre os que debatem os processos democráticos. Conforme Gohn (2003, p.19) “participar é visto como criar uma cultura de dividir as responsabilidades na construção coletiva envolvendo a comunidade. Essa

última é vista como parceira, como co-responsável permanente, não apenas um ator coadjuvante em programas esporádicos”. Segundo Ilma Passos Veiga (1996, p.18):

A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão. Da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Portanto, relações democráticas como estas, baseadas em um modelo alternativo de gestão, provocam um novo tensionamento entre os atores protagonistas do projeto educativo, surgindo, de forma renovada, na experiência vivenciada pela Escola Municipal de Educação Básica “Liberdade”, uma energia positiva na luta por um novo contrato social, ou seja, “a expressão de uma tensão dialética entre regulação social e emancipação social que se reproduz pela polarização constante entre vontade individual e vontade geral, entre o interesse particular e o bem comum.”¹⁵

A reorganização do espaço educativo de forma democrática exige uma ruptura histórica na prática da organização escolar, cujas funções devem estar comprometidas com os interesses da comunidade atendida pela escola pública e com o processo de crescimento e transformação capaz de ampliar a formação e a informação, para serem mais livres e, ao mesmo tempo, mais solidárias.

A democratização é um processo que vai tecendo espaços socializados e gerando, no interior do velho, o novo, conforme Chico Alencar (2001, p.37) “é a antiga lei da dialética que ainda não foi revogada pelo globalitarismo reinante”.

Escola “Liberdade”: esperança, sonhos, utopias ...

A experiência da Escola “Liberdade”, desde o início, trouxe ares renovados de esperança, de sonho e, sem dúvida, de utopia presente em todos que a estavam produzindo. Como diria Paulo Freire (1987), a esperança vem ser a essência da imperfeição de homens e mulheres, eterna busca que se dá com o outro na comunicação entre os homens – mulheres. Esperança significa mover-se, movimento, perceber a realidade como processo na sua temporalidade histórica, *eu luto com esperança*.

A Escola “Liberdade” surgiu disposta a romper com o paradigma tradicional de educação forjada no modelo desenvolvimentista de administração escolar, substituindo-o, ao mesmo tempo, por uma lógica que aproximasse as questões de seu entorno e as responsabilidades compartilhadas na comunidade escolar. E isto, somado à real circunstância em que se encontravam os moradores do bairro Jardim Liberdade, se ligou ao desejo de que, acima dos “inventos”, de alteração estrutural, de modelos, se deveria tentar avançar através de um modelo conceitual novo da práxis educativa, algo que faltava na rede pública como um todo.

A idéia era construir uma Escola que fosse fruto real da capacidade, do desejo e da vontade inovadora e criativa da comunidade usuária da Escola e que, ao mesmo tempo,

tivesse sido incomodada com essa realidade e quisesse inventar algo diferente, no caso, a Escola “Liberdade”. A população que freqüentava a Escola apresentava, do ponto de vista das demandas materiais, na sua maioria, baixíssimo nível de renda, precárias condições de moradia, atendimento de saúde deficitário e uma série de situações que deviam trazer problemas ao cotidiano das famílias e das crianças.

Assim, a Escola inovava no seu modelo de gestão, pois não possuía uma equipe diretiva, formada por Diretor, Coordenador Pedagógico ou Secretário Escolar, mas um conjunto de segmentos da Escola que, em ação-cooperada, assumia a responsabilidade da gestão escolar, nos seus aspectos políticos, administrativos e pedagógicos, de modo que os alunos, pais dos alunos, professores e funcionários, membros da comunidade usuária da Escola, podiam construir uma relação de *gestão de responsabilidade co-operada*,

...cuja finalidade geral é proporcionar condições que favoreçam os atores envolvidos no processo educativo, a experiência de construir o próprio saber, através de ações sócioeducacionais que visem o estreitamento das relações entre pais, alunos, professores e funcionários, promovendo assim a integração entre o poder público – comunidade – escola – família” (Estatuto da EMEB “Liberdade”, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mergulho no processo democratizador aqui analisado leva a compreender os limites e as possibilidades da escola pública democrática no município de Cuiabá, Mato Grosso, para implementar um processo, cujo mecanismo apontava mudanças na direção de maior participação na unidade escolar.

Dentre as inúmeras situações problemáticas vivida na Escola, desde os conflitos com as escolas vizinhas que estigmatizou o projeto da Escola “Liberdade” como sendo a escola do Secretário de Educação, rótulo que nasceu de suas provocações e permanece até os dias de hoje e que, por conta desse rótulo, sofre perseguições das gestões posteriores. Depois, os próprios pais, por não compreenderem a proposta, exigiam dos profissionais a mesma organização tradicional que as demais escolas da região davam a seus filhos. Outro problema ainda externo diz respeito à relação Escola e Secretaria Municipal de Educação. Acostumada a definir padrão de oferta de ensino, bem como o modo de organização das escolas da rede pública municipal, a Secretaria, ao invés de apoiar nas necessidades e incentivar as propostas inovadoras trazidas pelas escolas, dificultava algumas vezes o processo, emperrando, por exemplo, liberação de profissionais e o pagamento de funcionários e professores entre outras coisas, o que provocava certo constrangimento. Sem contar as situações e desafios internos do cotidiano da escola que envolvia os protagonistas do projeto educativo da Escola “Liberdade”, com relação à capacidade de tomar decisões, que agravavam problemas aparentemente simples de ser resolvido dentro da Escola dentro um modelo tradicional, motivados pela insegurança ao novo, que gerava instabilidade.

Ou seja, na relação Escola e Secretaria mantém-se uma relação verticalizada, de acima para baixo, na estrutura do poder público, a Secretaria Municipal de Educação, ainda tende a

restringir a autonomia da escola, priorizando aspectos burocráticos e hierárquicos em detrimento do fortalecimento das ações coletivas.

E, nesse jogo de relações de poder entre a Escola e a Secretaria, os pais e mães dos alunos têm pouca motivação para participar efetivamente do processo gestor e terminam se afastando da escola, motivados pela falta de igualdade de condições, autonomia e liberdade para tomada de decisões.

Ao trabalhar o conceito de *limite*, “linha real ou imaginária que separa dois terrenos ou territórios”¹⁶, José de Souza Martins, em seu livro “Fronteiras”, aponta esse lugar como o espaço privilegiado ao aparecimento do “novo” da criação. É neste sentido que o conceito de *limite* pode ser associado à idéia de *possibilidade*, que significa “qualidade de possível”¹⁷, que pode acontecer ou praticar-se. Pois falar das *possibilidades* é uma coisa.

Segundo Vitor H. Paro (1998, p.10),

Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função.

Por essa razão, *limites* e *possibilidades* devem ser tratados de forma conjunta, num processo de construção da Gestão Democrática na unidade escolar.

A EMEB “Liberdade” lançou um desafio para redefinir uma cultura política que pudesse intervir positivamente na ação político-administrativa e pedagógica da escola pública e que favorecesse a convivência baseada no respeito, na aceitação da diferença e na informação. Esse desafio, como já foi comentado anteriormente, requer uma mudança de comportamento tanto interna como externa da escola, em que a responsabilidade co-operada favorece a igualdade de condição, a liberdade de expressão e o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Ou seja, tais compromissos com a democratização da escola pública não podem se restringir apenas aos profissionais de ensino, ainda que tenham responsabilidades estratégicas no processo de mobilização e da organização dos diferentes segmentos da comunidade escolar, podendo participar efetivamente. E sim, devem ser uma construção coletiva (pais e mães de alunos, professores, alunos, funcionários) de um Projeto Pedagógico coerente com os interesses da maioria da população e que possa configurar uma prática democrática.

Foi possível, no decorrer da implementação do projeto educativo da EMEB “Liberdade”, constatar um crescimento individual e coletivo do ponto de vista da formação política da equipe de profissionais da unidade escolar.

Entre os professores(as) e os funcionários(as) houve estreitamento das relações verticalizadas do processo político e administrativo, decorrente do tensionamento entre o individual e o coletivo, possibilitando um acúmulo de informações até então restritas à equipe gestora, e agora disponível aos demais segmentos da escola, que passaram a ter acesso às

informações, bem como participação na condução da Gestão Escolar. Na Escola Liberdade, os funcionários são reconhecidos como sujeitos, presentes em todos os processos decisórios (administrativos e políticos) na Gestão Escolar.

O projeto da Escola, portanto, radicaliza, na medida em que concentra esforços no fortalecimento do Conselho Escolar Comunitário, incluindo os diferentes segmentos da comunidade no debate da Gestão Escolar, na tentativa de eliminar a dependência de órgãos e instâncias intermediárias que elaboram políticas educacionais, das quais a escola é mera executora.

Todos os segmentos foram compreendidos na condição de sujeito e esta postura foi possível, na medida em que os profissionais tomavam consciência da importância da participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, para a qualidade social da oferta de ensino. Ou seja, houve um esforço voltado para uma experiência de democracia mais participativa, de interação entre escola e comunidade, principalmente no primeiro ano da Escola “Liberdade”.

Ainda que seja cedo para avaliar seu acerto ou seu equívoco, é indubitável que houve um movimento autêntico de construção de procedimentos e decisões democráticas, capazes de modificar a consciência dos envolvidos no processo.

A vivência democrática no cotidiano da Escola constitui, ainda que embrionária, uma prática de participação política dos diferentes segmentos da comunidade escolar, porém, com pouca representatividade no processo decisório da comunidade externa, ou seja, percebe-se a ausência dos pais/mães de alunos na Gestão Escolar. Fruto de uma cultura de participação política fragilizada e desigual. Mas, é importante destacar que, mesmo com tais dificuldades, a Escola abre uma possibilidade concreta para que isto aconteça. Para Gohn (2003, p.16), “participar é visto como criar uma cultura de dividir as responsabilidades na construção coletiva de um processo com a comunidade”. O esforço no sentido de se diminuir as distâncias entre a Escola e a comunidade foi notável, tendo sido objeto de preocupação.

Embora haja a crença unânime dos Conselheiros sobre a importância da participação de pais e mães dos alunos na tomada de decisões na Gestão Escolar, concordam que enfrentam dificuldades para atraí-los de forma criativa, prazerosa e, sobretudo solidária, bem como para promover ações na comunidade que estimulem o interesse dos pais pelos assuntos da Escola.

A aproximação entre o que se afirma no Estatuto da Escola “Liberdade”, baseado na Gestão de Responsabilidade Co-operada, que propõe através de ações socioeducacionais o estreitamento das relações entre seus associados, e o que é praticado no cotidiano da Escola conserva uma centralidade velada nas decisões político-administrativas e pedagógicas, o que dificulta a superação da distância entre Escola e comunidade, e acaba mantendo os pais afastados da escola.

O fato de se ter, por exemplo, um pai na presidência do Conselho Escolar Comunitário não significou a institucionalização do mesmo na Gestão Escolar, ou estreitamento entre comunidade e escola. Não significou compartilhar de forma igualitária o poder na Escola, como propôs o Estatuto do Conselho Escolar Comunitário, denominado Gestão de Responsabilidade

Co-operada. Significou, sim, mais um esforço, uma abertura de espaços para a participação da comunidade escolar. Entretanto, ela não depende só do desejo da escola ou de seus profissionais, muito menos dos desígnios legais e estatutários.

A liberdade dos diferentes segmentos da comunidade escolar para organizar e participar do processo de construção do projeto pedagógico, como sugerem os intentos legais, é insuficiente para garanti-los no processo. Isso depende mais das condições efetivas que a Escola possui para exercê-la e do desejo dos diferentes atores para fazê-la. Portanto, o que fazer com a liberdade está relacionado às reais condições que os sujeitos têm para exercê-la.

A estratégia para transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar, só terá efeito se não se ocultar as relações de poder existentes em seu interior e as condições efetivas que condicionam a participação política.

Assim, ainda que inseridos os diferentes segmentos da comunidade escolar, as condições de participação de um segmento e de outro são bastante diferentes, neste caso, apresentando os profissionais maiores condições para acumular informações e mais tempo para participar de discussões.

Também se observaram as dificuldades de lidar com as diferenças pessoais existentes, principalmente no reordenamento das funções e/ou cargos que ocupam os profissionais da escola, tornando-se este um dos problemas que levou à desistência de vários profissionais do projeto da Escola Liberdade.

O fato de não haver uma equipe gestora na Escola, mas ações descentralizadas através do Conselho Escolar Comunitário, e, por conta disso, todos serem iguais hierarquicamente na relação de poder na Gestão Escolar, no começo, provocou certa confusão dos profissionais acerca de seus papéis, na Escola. Quase sempre, prevalecia uma tendência majoritária do professor nas decisões da gestão escolar, constituindo-se num dos principais desafios da Escola “Liberdade”.

Assim, mesmo com a possibilidade de incluir os diferentes segmentos da comunidade na gestão escolar, nem todas as práticas do modelo tradicional de gestão escolar foram superadas, ou seja, a idéia do novo até o momento não conseguiu se afastar do velho (Geraldi et al., 2004).

Uma das estratégias importantes que a Escola “Liberdade adotou” foi a realização sistemática de reuniões, tanto de cunho pedagógico como administrativo-político, que facilitou a socialização de informações, possibilitando à maioria dos segmentos da comunidade e principalmente aos profissionais, a participação nos processos de decisão da unidade escolar.

As reuniões sistemáticas do CEC, com a presença dos diferentes segmentos da comunidade escolar, como foram observadas nos Livros Atas, a comunidade externa levou desvantagem à medida que ela não pôde estar o tempo todo na Escola, não só para participar do cotidiano como também de seus problemas. Além das reuniões do CEC, outros momentos paralelos de estudos e muitas vezes de encaminhamentos foram criados, nos quais, quase sempre, os pais e mães não

tinham condições de participar, segundo depoimento de um dos pais, na tentativa de justificar a ausência: “eu sempre venho, mas não vejo os pais, eu acho que têm as suas ocupações e eu não sou contra”.

Quanto à participação dos alunos, nos dois primeiros anos, temos que concordar que houve um esforço para fazer com que esse segmento fosse inserido no processo de Gestão Escolar, com a criação de algumas instâncias de escuta (tutoria), tanto na sala de aula como nos momentos específicos de diálogo entre profissionais e alunos. No final do terceiro ano foi possível identificar uma iniciativa embrionária, no sentido de promover a participação dos alunos nas questões da escola, como organização semanal de uma Assembléia onde os alunos tivessem direito à voz e voto e, principalmente, emitir opinião.

Considerando que os alunos abaixo de quatorze anos de idade, segundo a legislação local (lei de Gestão democrática), não podem fazer parte da composição do Conselho Escolar Comunitário, mesmo assim, a Escola Liberdade buscou mecanismo para fazer com que este segmento, através de ações no cotidiano da escola, superasse esta limitação.

Ou seja, outros espaços no cotidiano da escola foram importantes para a formação dos alunos, como por exemplo, momento da alimentação escolar, dinâmica de recepção dos alunos, nas ambiências de salas de aulas, comprovando que nem sempre o processo de participação política se dá apenas nas instâncias deliberativas do CEC, ou seja, ele pode e deve ser um exercício do cotidiano.

A escola, juntamente com seus atores, sujeitos do processo de educativo, em movimentos sincronizados de dentro para fora da escola e vice-versa, deve permitir a construção coletivamente do seu projeto educativo de modo que, as pessoas de forma inclusiva, autônomas, responsável, participativa, respeitando os limites e possibilidades de cada um, propor um projeto que seja de Gestão de Responsabilidade Co-operada.

Em relação às práticas educativas e formação política, a escola tem produzido mudanças nas relações sociais, na partilha de matérias, tarefas e consumo de alimentos das crianças, dos pais/mães dos alunos que participam da gestão escolar e no próprio profissional da escola, embora haja uma tendência à acomodação nas práticas de gestão já implementadas.

No cotidiano da Escola Liberdade as ações educativas estavam voltadas para afirmar o direito de todos os segmentos da comunidade escolar, ou seja, direito à voz, a discutir e participar, o direito a uma escola que não exclui e não estigmatiza, apesar das dificuldades físicas do local e condições oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para oferta de ensino. Mas, também voltadas a afirmar os deveres, dever de cuidar do espaço que habitam, dever de partilhar com outro o que têm e de usar conscientemente os recursos públicos.

Desta forma, o debate entre os novos atores que exige uma ruptura na prática da organização escolar, que vai além de requerer para si a autonomia política, administrativa e pedagógica, pressupõe repensar a função social da escola e de toda sua estrutura organizacional, cujas funções devem estar comprometidas com os interesses da comunidade escolar e com o processo de crescimento e transformação que permitem que todas as pessoas obtenham maior

formação e informação, sejam mais livres e ao mesmo tempo mais solidárias.

A implantação da gestão democrática de forma mais participativa nas escolas públicas se move no campo da utopia, no tensionamento entre o desejável e o possível, ou seja, um ponto e um caminho que sofrem interferência a partir das relações sociais que estabelecemos no cotidiano, por isso é dinâmico. Segundo Paulo Freire (1987), esta é uma natureza humana, somente homens e mulheres são dotados de utopia.

Ainda que haja inúmeros problemas e dificuldades para consolidar o processo democrático na escola pública, não há dúvida de que podemos pensar uma escola como uma importante instituição que pode contribuir para a democratização dos saberes historicamente construídos. A Escola “Liberdade” representa uma possibilidade, uma utopia que precisa ser alimentada pelo conjunto de atores sociais envolvidos com o projeto educativo voltado para a transformação social.

Por isso, a experiência vivida na Escola “Liberdade” ainda transita no campo da utopia. Mas uma utopia que se pressupõe uma atitude crítica daqueles atores em face da transformação social, uma capacidade de denunciar o estado de perfeição impenetrável da realidade social e da obstrução de sua realização, portanto, uma experiência ao alcance da ação transformadora dos homens.

REFERÊNCIAS

- ABICH, Lourivaldo. **A organização dos professores e a implantação da gestão democrática nas escolas estaduais de MT (1987 a 1990)**. UFMT, Cuiabá, MT, 1998. Dissertação.
- ARAÚJO, José F. de. **Gestão democrática nas escolas municipais de Cuiabá, MT: a perspectiva de lideranças governamentais e sindicais (1986-1988)**. Cuiabá, MT. UFMT. 2001. Dissertação.
- BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão Democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BORDENAVE, Juan E Diaz. **O que é participação?** (Coleção Primeiros Passos), 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco et al. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília e Linha Gráfica Editora, v.2, 2002.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 3. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1986.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Brasiliense, Coleção primeiros passos, 1999.
- GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz T. de (org) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 1994.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1968. 244 p. Coleção Perspectivas do Homem vol. 35, Série Política Direção de Moacyr Felix.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986.
- MALDONADO, Carlos A Reyes, et al. **Gestão Democrática: Uma Proposta Para Cuiabá**.

Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso/FESMAT e Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Edições Aguapé, 1993.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas, SP, FE / UNICAMP, 2000.

PARO, Vitor H. **Administração Escolar: introdução crítica.** 7. ed. São Paulo, Cortez, 1996.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública.** 2. ed. São Paulo, Ática, 1998.

SEMERARO, Giovanni. **Da sociedade de massas à sociedade civil: a concepção de subjetividade em Gramsci.** Texto apresentado no Congresso Internacional: “Antonio Gramsci: da um seculo all’altro”, organizado pela Internacional Gramsci Society, no Instituto Italiano per gli Studi Filosofici, Nápoles, 16-18 out. 1997.

TORRES, Artemis. **Mobilização Popular por Escola e Consciência Política: o caso do bairro Bela Vista.** Barcelona, Espanha: Universitat Autònoma de Barcelona, 1992. Tese de doutorado.

TORRES, Artemis. **O Princípio da Gestão Democrática: Um Parâmetro da Educação.** Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, Cuiabá, MT, 2003a. Texto digitado.

TRIVINÕS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, SP: Atlas, 1987.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil.** Brasília, DF : Senado, 1988. Constituição do Brasil – 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF : Senado, 1996. Gestão democrática Escolar – **Estudo para reformulação da Lei de Gestão Democrática de Cuiabá,** Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, 2001, p. 3.

Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá – **Lei de Gestão Democrática,** n.3201/1993.

Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá – **Lei de Gestão Democrática,** n. 4120/2001.

(Endnotes)

- 1 Este artigo está baseado na Dissertação de Mestrado intitulada: “E agora, o que fazer com a Liberdade: limites e possibilidades da participação política da comunidade escolar na gestão da escola pública.”, de Paulo E. Santos (2005).
- 2 Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – UFG.
- 3 Doutora em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.
- 4 Ver Torres (1992).
- 5 Segunda gestão de Dante Martins de Oliveira, período de 1993 a 1996.
- 6 Lei 3201 de 10 de novembro de 1993 instituiu a Gestão Democrática do ensino na rede pública municipal de Cuiabá e dá outras providências.
- 7 Carlos A. R. Maldonado, ex-Secretário Municipal de Educação de Cuiabá no período de 2000 a 2004, foi um dos consultores para a elaboração da Lei de Gestão Democrática do Ensino na Rede Pública Municipal de Cuiabá em 1993.
- 8 A Comissão de Reformulação da Lei de Gestão Democrática 3201/93 era formada por representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME), Sindicato dos Profissionais da Educação (SINTEP), representantes do Colegiado de Diretores das Escolas Públicas Municipais e de Secretários Escolares.
- 9 Na gestão do Prefeito Roberto França (2001 a 2004), foram reabertos debates sobre a Lei Orgânica do Magistério, Re-enquadramento profissional, Plano de Cargos e Carreiras.
- 10 Art. 96 – Mantidos os princípios gerais desta Lei, outras formas de organização político-administrativa e pedagógica poderão ser propostas por unidade ou conjunto de unidade escolares ao Conselho Municipal de Educação e, uma vez aprovados por este, ganharão eficácia após homologação do Secretário Municipal de Educação.

- 11 A Lei que instituiu a Gestão Democrática na rede pública municipal de Cuiabá foi datada em 1993.
- 12 A palavra conservadora utilizada no texto tem o sentido de conservar a situação vigente, opondo-se a qualquer tipo de reforma radical.
- 13 Documento expedido através do Gabinete do Secretário Municipal de Educação de Cuiabá, justificando a criação da escola junto à Câmara Municipal de Cuiabá, em fevereiro de 2.002.
- 14 EMEB “Liberdade” – Estatuto do Conselho Escolar Comunitário, artigos primeiro e segundo, 2002.
- 15 Cf. Boaventura de Souza Santos em **Reinventar a Democracia**, 1998, p. 5.
- 16 *Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI*, 1999.
- 17 *Idem*.