

ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENCONTRO ENTRE POLÍTICAS NACIONAIS E LOCAIS

MARIA ALICE SETUBAL

Centro de Pesquisas em Educação e Cultura — CENPEC

RESUMO

Esta é uma reflexão sobre o potencial da instituição escolar como articuladora entre macro e micropolíticas, trazendo o exemplo de uma administração municipal brasileira atual. As diretrizes educacionais em vigor no país refletem a visão da escola como pólo potencialmente transformador, com imprescindível função social para a comunidade em que atua. A diversidade dos contextos locais requer mudanças no atual modelo de gestão pública, mobilizando a sociedade civil para participar de forma efetiva. Dada sua inserção privilegiada, a escola, desde que assuma ela também formas de gestão participativa, aparece como locus de articulação entre políticas nacionais e locais.

**GESTÃO PARTICIPATIVA — AUTONOMIA DA ESCOLA — POLÍTICAS LOCAIS —
DEMOCRATIZAÇÃO — QUALIDADE DO ENSINO**

ABSTRACT

This article is a reflection on the potencial of the school as a point of articulation between macro and micro policies using the example of a current Brazilia city administration. The educational directives in force throughout the country reflect a vision of school as a potentially transformative pole with as indispensable social function in the community where it is located. The diversity of local contexts requires changes in the present model of public asministration to mobilize society to participate in a mopre effective way. Given its privileged position, the school, when it takes on participatory management forms, appears as a point of articulation between national and local policies.

A questão educacional só adquire sentido para a sociedade como um todo, isto é, no contexto das esferas política, econômica, cultural, social, quando relacionada a um modelo de desenvolvimento produtivo norteado pela equidade, por um sentido solidário da vida e uma ética pública. Este texto se propõe a refletir sobre a escola como espaço por excelência de articulação entre essas esferas macro e o contexto imediato, cotidiano, da prática educacional.

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL

O governo federal, ao definir a área educacional como prioridade de sua política social, lançou no início de 1996 o manifesto *A nação convocada: compromisso nacional pela educação básica*, enfatizando que

a gravidade do problema nacional de educação atingiu proporções que requerem ampla e organizada mobilização de forças e energias de todo o país — do governo e da sociedade civil (...) A prioridade à educação exige uma evolução na concepção do projeto de modernidade brasileira: ela exige que toda a sociedade assuma a posição de que ser moderno é ser educado. Este é o principal objetivo desta convocação à nação: dizermos a todo o Brasil que a educação do nosso povo é o objetivo central de toda a sociedade. (Brasil, 1996)

Ao propor as metas a serem alcançadas no decorrer desta década, o documento enfatiza a importância de uma política compartilhada da educação, coordenada pelo poder público, mas executada em parceria com toda a comunidade brasileira: escolas, universidades, poder legislativo, empresários, poder judiciário e tribunal de contas, professores e especialistas em educação, pais, mães e responsáveis pelas crianças, igrejas, sindicatos, imprensa, meios de comunicação, organizações não governamentais, intelectuais, artistas e cientistas.

São as seguintes as metas propostas: eliminação da repetência e evasão, assim como do analfabetismo; garantia de condições mínimas de aprendizagem (livros e materiais didáticos, recursos televisivos, alimentação escolar) a todos os alunos e escolas do ensino fundamental; qualificação de todos os professores leigos e progressiva formação, em nível superior, do magistério do ensino fundamental; garantia de atendimento escolar a toda a população na faixa etária obrigatória; garantia de investimento aluno/ano, na educação fundamental, nunca inferior a R\$ 300,00, criando-se mecanismos de aumento real progressivo desse valor; garantia, pelos sistemas de ensino, de piso salarial do professor, correspondente à dignidade e à importância da função docente; e ampliação progressiva dos recursos públicos para o ensino obrigatório.

O compromisso com a educação para todos está também presente em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Mundial de Educação para Todos, ou ainda a Declaração da Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social, que arrola dez compromissos assumidos pelos chefes de Estado e de

governo (ou seus representantes) de 182 países, e o Programa de Ação correspondente (Centro de Estudos KAS, 1995).

Pode-se, pois, sugerir que parece haver um consenso mundial quanto à necessidade de implementar políticas que promovam maior igualdade entre os indivíduos; também haveria consenso quanto à noção de que a educação é um dos principais meios para se alcançar esse objetivo, ou seja, para a plena formação da cidadania.

Ao discutir os caminhos da democracia na América Latina, Lechner (1991) alerta para o fato de que procedimentos formais são fatores necessários, mas não suficientes para a consolidação de um sistema político, uma vez que os valores e crenças são igualmente importantes em sua legitimação. Nessa perspectiva, o autor desenvolve a idéia de comunidade, no sentido de pertença a uma ordem coletiva:

o mesmo processo de modernização, que rompe os antigos laços de pertença e enraizamento, dá lugar à busca de uma instância que integre os diversos aspectos da vida social em uma identidade coletiva. Essa busca já não se deixa expressar em termos de progresso histórico ou de interesse de classe, nem se reconhece no discurso individualista utilitarista do mercado. Ela se nutre de desejos e temores que nos remetem às necessidades de sociabilidade e segurança, de desamparo e certeza, enfim, de sentimentos compartilhados. Nesse sentido, podemos ver na demanda por comunidade uma “solidariedade pós-moderna”, mais como expressão de comunhão de sentimentos do que de articulação de interesses. (p.577)

Lechner adverte que esse desejo de comunidade, ainda que difuso e contraditório, não pode ser descartado como mero resíduo tradicional, pois, se a democracia não assumir essas demandas — cada vez mais exacerbadas pelo processo de modernização —, governos populistas (como o de Fujimori, no Peru) ou movimentos fundamentalistas (como certas seitas protestantes ou o caso do Sendero Luminoso, também no Peru) tenderão a se intensificar.

Durante os anos 80, diversos movimentos sociais desempenharam importante papel de resistência perante os governos autoritários. No entanto, ainda segundo Lechner, sua natureza reativa e de alternativa antiestatal (e não a forma inovadora de integração social que teriam constituído) explicaria sua débil influência política na consolidação dos processos democráticos. Nesse sentido, o autor alerta que o fortalecimento da sociedade civil não visa a configurar uma alternativa ao Estado, mas uma reforma deste, que fortaleça seu caráter democrático: “o estatismo se combate com mais cidadania” (Lechner, 1991. p.580).

Nesse contexto, pode-se apontar a formação da cidadania como função primordial da educação. Não existem modelos únicos ou soluções mágicas, mas, nos diferentes foros de debate da atualidade, representantes do governo e da sociedade civil têm apontado para a necessidade de a escola formar

cidadãos capazes de participar da vida política, social e econômica da sociedade contemporânea.

O CONTEXTO LOCAL E A DIVERSIDADE CULTURAL

O objetivo de construir uma sociedade mais igualitária e mais justa leva necessariamente ao rompimento com a concepção de políticas iguais para todos. Um novo binômio se coloca: democratização e diversificação. Somente ao levar em conta e atender à diversidade dos diferentes grupos sociais a sociedade poderá alcançar melhor qualidade de educação.

Os movimentos sociais dos anos recentes contribuíram para dar visibilidade às múltiplas formas pelas quais a história e a dinâmica sociais são construídas pelos diferentes grupos sociais e culturais. Como resultado, descartou-se a noção de um sujeito único e privilegiado da história, ganharam importância outros eixos de movimento da dinâmica social (raça, gênero, idade) e centralizou-se a discussão nas relações de poder entre as diferentes culturas nacionais. O sujeito (pós) moderno é o resultado do cruzamento dessas múltiplas dinâmicas que o contêm. Examinar as identidades sociais e culturais resultantes, quais relações de poder estão envolvidas na formação dessas identidades e qual seu papel na perpetuação ou transformação de relações de poder tornou-se uma tarefa central, tanto da teoria social quanto da política. (Silva, 1995. p.36)

Nesse contexto, destacam-se diferentes dimensões da diversidade cultural: de poder, linguagem, comunicação, raça, aprendizagem, interação etc. Subjacente a essas dimensões está uma questão de valor: quais valores fomentar e cultivar? Segundo Silva, na perspectiva do multiculturalismo crítico, trata-se de encarar de modo antropológico

as culturas dos grupos dominados, como manifestação e expressão de formas de organizar a vida social que existem ao lado de outras, igualmente válidas. (...) Não se trata de “partir da cultura dominada”, mas de interrogá-la, questioná-la, historicizá-la, da mesma forma como se deve fazer com a cultura dominante. Não é uma questão de superá-la, para entrar em outra, mas de colocar questões que revelem sua história, a história que produziu as presentes identidades sociais e as colocou em relação subordinada na configuração social existente. (1996. p.38)

“Interrogar a cultura” implica examinar os processos de socialização, que não se reduzem à simples incorporação da cultura de origem, mas têm caráter multidimensional, envolvendo uma diversidade de forças e espaços de formação. A socialização resulta de um duplo processo de assimilação e acomodação, pois o sujeito transforma-se a si próprio sob o efeito de influências exteriores. Os modelos culturais, os valores que dão coerência ao conjunto de regras de uma sociedade são um elemento de unidade entre os sujeitos, permitindo integrar a percepção de si e do mundo. A cultura enraíza-se no passado para iluminar o presente e apontar direções.

Na complexidade da sociedade moderna, o fenômeno da globalização das relações econômicas e culturais desenvolve-se paralelamente aos demais pro-

cessos da sociedade em que coexistem, portanto, o moderno e o tradicional, o grande e o pequeno, o local e o transnacional etc.

Segundo Canclini (1995), o cidadão atual é mais um habitante da cidade do que da nação. A cidade é o lugar de interseção de múltiplas tradições nacionais que, por sua vez, são reorganizadas pelo fluxo transnacional de bens e mensagens. O autor concorda com Lechner em relação ao desejo de comunidade, mas alerta que esse desejo se deposita cada vez menos em entidades macrossociais — como nação ou classe social —, dirigindo-se preferencialmente a grupos esportivos, religiosos, comunidades atomizadas em torno de consumos simbólicos. As sociedades civis são entendidas mais como comunidades interpretativas de consumidores: pessoas que compartilham gostos, pactos, leitura, música, esportes etc.

Levando em conta suas diferentes dimensões, o exercício da cidadania tem como pressuposto a formação de uma nova mentalidade na sociedade civil, em que suas instituições se percebam como fonte criadora da ordem social, garantindo-se o direito de cada cidadão participar da transformação das relações sociais e definindo um ser e agir em conjunto. Esse produto social, do qual cada cidadão participa em seu nível e contexto, elabora-se por meio de projetos locais, de solidariedades e redes, em consonância com projetos nacionais e/ou transnacionais.

Nessa nova mentalidade, para atender à diversidade de reivindicações dos diferentes grupos sociais que têm acesso ao espaço público graças aos meios de comunicação, é fundamental romper com o atual modelo de burocracia estatal. É preciso inovar e renovar as formas institucionais do Estado e as parcerias entre o Estado e a sociedade civil, de modo a melhor expressar e atender essas diferenças. A descentralização e conseqüente fortalecimento das instituições locais pode gerar uma concepção modernizada do serviço público, na medida em que parcerias locais podem melhor e mais prontamente atender às expressões culturais específicas dos grupos sociais nele presentes.

GESTÃO PÚBLICA LOCAL PARA ATENDER À DIVERSIDADE

Central à interdependência entre os aspectos macro e microestruturais é a questão da gestão da coisa pública. Um modelo que dê conta da diversidade implica gestão participativa. E, para lograr a participação dos cidadãos, é preciso um esforço permanente de mobilização. Mobilizar a sociedade civil é deslanchar e manter um processo que requer dedicação contínua e produz resultados cotidianamente. Ao contrário do que muitos supõem, mobilizar não se reduz à realização de alguns eventos, nem à convocação de pessoas para manifestações públicas. Mobilizar é persuadir cada um da importância de uma causa, acenar com metas claras, conquistar a adesão consciente das pessoas,

convocar vontades para atuar na realização de um objetivo comum (Toro, Werneck, in Rodriguez no prelo).

A implementação da política municipal ou estadual participativa exige mudanças na cultura política e administrativa vigente, em que predominam estruturas centralizadas e burocráticas, nas quais políticos, executivos, técnicos e funcionários em geral temem perder poder com a descentralização e a participação da sociedade.

Quando uma determinada população é mobilizada, de uma maneira geral as relações entre a administração pública e a população se estreitam, o poder legislativo se fortalece, a arrecadação melhora, a resistência às mudanças diminui à medida que, dentro e fora do serviço público, um número maior de pessoas passa a ter consciência mais clara dos destinos da coletividade. As administrações públicas que ousaram mudar, que souberam ouvir, envolver e mobilizar as melhores energias que atuam em seu dia-a-dia, atestam que o resultado é um fortalecimento do município.

Nesse processo, os diferentes segmentos do governo e da sociedade civil tornam-se empenhados em uma ação coletiva que se desdobra em diferentes ações pontuais, mas interconectadas por uma rede cultural e política. Charlot (1994) distingue em tal processo duas dimensões: a cultural, em que novos valores servem de apoio a novos modelos de referência e novos engajamentos, e a instrumental, de modo que a otimização de recursos permita construir quadros de ação comum. Para o autor, a mobilização pode ser limitada no tempo e no espaço, mas pode também se transformar em movimento social. Nesse modelo em que o poder local atua como *interface* entre poder central e população local, a mobilização desta é canalizada para a participação e engajamento na administração da coisa pública — incluindo a escola pública.

A ESCOLA COMO ESPAÇO POTENCIAL DE TRANSFORMAÇÃO

Charlot enfatiza também, tal como Canclini, a importância das identidades locais, em que o espaço é associado a novos valores como “democracia local”, convivência etc. As estratégias individuais e coletivas de construção de uma identidade social estão estreitamente ligadas a estratégias residenciais, pois se concretizam na participação ativa na vida política e associativa local. É aí que a escola adquire uma importância fundamental na formação dos indivíduos. Na articulação de cada escola pública com a realidade local está presente toda essa rede de relações — com as diretrizes nacionais, com as orientações de cunho estadual ou municipal e, sobretudo, com as políticas de atendimento, que revelam até que ponto se prioriza o ensino fundamental, no país e no local.

Ao discutir as responsabilidades e fronteiras da escola, Roman e Cornu (1995) a destacam como transmissora de um patrimônio cultural, considerando especialmente que, na sociedade moderna, a família nuclear não instala uma cultura comum de um grupo de adultos, mas ao contrário, acaba por supervalorizar a infância. Acentuam os autores as duas tarefas contraditórias da escola: preservar a continuidade da sociedade — e, portanto, das hierarquias e estratificações sociais — e garantir a igualdade de todos no acesso à cultura e aos saberes sociais, correndo o risco de ameaçar assim a própria estabilidade social para cuja preservação ela pretende contribuir.

Assim concebida — com a dupla missão de coesão social e de garantia do acesso de todos ao saber valorizado pela sociedade —, a escola torna-se um potencial portador de mudanças. Como lembra Charlot, os indivíduos se constroem no social, mas aí se constroem no curso de sua história, como sujeitos singulares. O meio constitui o universo de significações a partir das quais o sujeito constituirá seu mundo. Sem dúvida, a escola desempenha um papel importante na construção dessa teia de significações. A escola é, como aponta Rodriguez (no prelo), o primeiro espaço de atuação pública da criança. Segundo a autora, é a primeira instituição da sociedade em que a criança atua autonomamente como ser individual e social. Durante a vida escolar, a criança forma suas primeiras idéias acerca da sociedade à qual pertence. Assim, como espaço determinante na formação para a vida das novas gerações, a escola é, por excelência, o espaço de construção de significados sobre o mundo à sua volta.

Democratizar o ensino e garantir a igualdade do acesso de todos aos saberes e práticas culturais consideradas essenciais pela sociedade implica que a escola atue no sentido da mobilização das crianças e jovens em relação ao conhecimento. Para que isso aconteça de forma efetiva, a comunidade escolar está sendo chamada a participar das decisões da escola, de modo que possa expressar suas expectativas e necessidades específicas. Partilhando a gestão com a comunidade, a escola finca raízes, vai buscando soluções próprias, mais adequadas às necessidades e aspirações dos alunos e de suas famílias, e conquista, aos poucos, autonomia para definir seu próprio projeto.

Se, por um lado, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino, na busca de condições para prestar o atendimento escolar necessário à população, por outro lado cada unidade deve delinear seu caminho para promover o ensino de forma competente, com a garantia de que todos os alunos aprendam. Assim, considerando contexto, limites, recursos e realidade própria, cada escola pública comporta a possibilidade de definir e desenvolver seu projeto. Ao ocupar seu espaço de autonomia para realizar o trabalho educativo, a escola faz mais do que adotar e adaptar diretrizes gerais, formuladas para o sistema público como um todo. Com seu projeto, o caminho escolhido tem sua marca, a escola assume feição própria, consoante à população local à qual serve.

Levar em conta a realidade de sua clientela e ao mesmo tempo a realidade social contemporânea significa que questões como saúde, trabalho, violência, desigualdade social, miséria e, também, os avanços da ciência e da tecnologia, os direitos humanos ou a devastação do meio ambiente são problemas do nosso tempo, atingem de alguma forma a vida de todos os cidadãos e não podem ficar do lado de fora da escola, pois cabe a esta ensinar conteúdos e habilidades necessárias à participação do indivíduo na sociedade. Para dar conta desse duplo papel, a escola não pode prescindir da gestão participativa.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

O foco da escola de boa qualidade deve ser a possibilidade de apropriação, pelos alunos, do conhecimento socialmente relevante, em que o saber acadêmico, valores e tradições culturais sejam respeitados, de modo que todos se sintam identificados, ao mesmo tempo que instrumentalizados para compreender o mundo contemporâneo, co-participando da construção da ordem democrática.

O alcance desses objetivos não é tarefa apenas da escola, mas dos diferentes atores sociais diretamente conectados com ela: educadores, pais, associações, empresas etc. Descentralizar as decisões de forma que a escola tenha maior autonomia implica, por um lado, permitir a interpretação e operacionalização local das políticas centrais e, por outro, levar em conta a multiplicidade dos atores e interesses presentes.

Para lograr isso, o projeto da escola que visa a uma efetiva gestão participativa busca coerência entre as diferentes instâncias:

- no interior da própria escola, entre os diferentes atores, respeitando identidades e valores, de modo a desenvolver o trabalho coletivo em torno de objetivos comuns;
- entre a escola e a comunidade, incluindo pais, lideranças, políticos, empresas etc.; e
- entre as demandas em nível local, regional e nacional.

O projeto de escola dá coerência às atividades em todos os níveis e possibilita aos diferentes atores e grupos de trabalho agirem na mesma direção. Ele implica um conjunto de consensos, a abertura para a comunidade e a agregação de diferentes parceiros, fornecendo os meios para que estes conheçam o sentido da ação comum a ser conduzida. Na verdade, implica a gestão participativa.

Para delinear tal projeto, é fundamental conhecer as expectativas dessa comunidade, suas necessidades, formas de sobrevivência, valores, costumes, manifestações culturais e artísticas. É por intermédio desse conhecimento que

a escola pode atender a comunidade e auxiliá-la a ampliar seu instrumental de compreensão e transformação do mundo.

Nesse ponto, é oportuno citar um exemplo concreto. Apresento a seguir o da política educacional da municipalidade de Recife, que busca, na participação em diferentes instâncias, o apoio à implementação de suas ações.

O CASO DE RECIFE: GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CIDADE E NA ESCOLA

A administração municipal (1992-1996), diante do desafio de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos recifenses, elegeu como princípio de governo a gestão democrática. Consoante com a tradição de luta, com o perfil político da cidade, a Prefeitura estruturou vários canais de participação popular. Abriu espaços para organizar a discussão das questões prioritárias da cidade, dentre as quais as ligadas ao quadro educacional.

O Programa Prefeitura nos Bairros e a Conferência Municipal de Educação — COMUDE — figuram como principais mecanismos de participação popular, estruturados para formulação das diretrizes básicas do Plano Municipal de Educação.

Deliberadas pela COMUDE, apreciadas pelo Conselho Municipal de Educação, foram definidas quatro diretrizes norteadoras do Plano Municipal de Educação. A primeira é a democratização do acesso, com “expansão qualificada” da educação infantil, do ensino fundamental e médio, pelo atendimento à demanda efetiva e mobilização da demanda potencial. A segunda é a garantia da permanência: prevê a qualificação das experiências de aprendizagem, de tal forma que desafiem o potencial criativo dos alunos, incorporem avanços científicos e tecnológicos e desencadeiem a paixão pela descoberta. Coerentemente, a terceira diretriz é a valorização do educador (qualificação das condições de trabalho do educador, incluindo participação nas decisões, melhoria da remuneração, estímulo ao trabalho coletivo e formação continuada e intensiva). E a última — condição para viabilizar as anteriores — é a democratização da gestão, que requer a qualificação da demanda social, compreendendo a participação dos diversos segmentos sociais na formulação, implementação e controle dos resultados da política municipal de educação.

A ênfase na qualidade e na democratização passaram a formar uma unidade ordenadora. Nessa direção, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Recife assumiu compromissos explícitos com a melhoria da qualidade dos serviços educacionais, tomando como ponto de apoio a descentralização administrativa e a autonomia político-pedagógica das escolas.

Nesse contexto, o projeto pedagógico da escola e os conselhos escolares adquirem uma importância fundamental. Relato aqui o caso da Escola Municipal

da Iputinga, periferia de Recife, que instalou o primeiro Conselho Escolar de Pernambuco, em 1993 (*apud* CENPEC, 1994a).

Trata-se, no fundo, de uma escola comum, como tantas outras da rede de ensino de uma grande cidade. Em 1993, funcionava em condições precárias, não havia espaço adequado para a biblioteca ou para a prática de esportes, ressentia-se da insuficiência de equipamentos, mobiliário, recursos didáticos. No entanto, o grupo de profissionais — direção, professores, técnicos — atuava em consonância com uma comunidade bem organizada, todos fortemente comprometidos com a educação da população.

Para a formação do Conselho, foram seguidos criteriosamente alguns passos: formaram-se grupos para ler e discutir os folhetos que a Prefeitura havia distribuído, explicando com clareza como esse devia ser formado, divulgando-se então a informação em cartazes, jornaizinhos ou boletins, a todos os professores, alunos, pais e funcionários da escola. Convocou-se em seguida uma assembléia geral, para escolher uma comissão que organizaria a eleição dos integrantes do Conselho. Quando esta comissão aprontou os preparativos, convocou nova assembléia, para apresentar as regras para a eleição, sendo estas discutidas e aprovadas. Só então é que todos, alunos, pais e a equipe da escola, procederam à votação, elegendo os doze membros do Conselho Escolar, que tem ao todo treze pessoas (a diretora é membro nato, e sua presidente).

Instalado o Conselho, sua primeira providência foi elaborar o Regimento Interno da escola, mas suas atribuições efetivas vão muito além das formalidades. Enquanto continuam a reunir-se para amadurecer as formas de participação na vida da escola, seus integrantes já estão assumindo, com sucesso, o importante papel de fazer a ponte entre os moradores e a atuação da escola. Falando a mesma linguagem dos pais, sempre disponível, o secretário do Conselho, avô de um aluno, é incansável ao estimular a participação dos pais nas reuniões, encaminhando tanto as solicitações da comunidade para a escola quanto as desta para os pais. “Claro que não tenho nada que assumir o papel da diretora”, diz ele, “mas preciso aprender um pouco como funcionam as aulas, como as crianças aprendem, pra poder passar para eles”. Por ocasião da reunião de final do ano (1993), para apresentação dos resultados dos alunos — portanto, uma reunião de caráter pedagógico — foi do secretário a fala de abertura, conclamando os pais, em termos simples, à participação mais intensa na aprendizagem dos filhos e na vida da escola.

Os alunos, por seu lado, também intensificaram sua participação, sendo atuantes no Conselho, fundando seu Grêmio, tendo representantes de classe. Reconhecem que a escola “melhorou muito” (com a nova gestão): “a escola está lutando... a gente vê a escola subindo...”.

A história da Escola da Iputinga parece trazer uma lição: é a de que, quando se consegue associar a vontade política da administração com o desejo de

melhoria por parte da equipe escolar e da população envolvida, a escola responde prontamente na direção da mudança. A Secretaria de Educação do Recife apostou na democratização da gestão como ponto de partida para a construção de uma educação de qualidade para seus moradores. Na Iputinga, onde a vontade de mudar já contagiava todos, valeu apostar.

Atualmente a Secretaria, consoante à priorização da gestão democrática, que expresse as expectativas dos diferentes segmentos da sociedade, organizou um trabalho de formação continuada dos Conselheiros escolares, que se reúnem sistematicamente nas respectivas regiões administrativas, sob a coordenação de técnicos do órgão central, discutindo tanto questões administrativas como questões pedagógicas e educacionais.

Esse exemplo mostra como a construção de uma escola democrática e de uma sociedade democrática são processos simultâneos. No coletivo, em que ninguém “sabe tudo” e todos podem colaborar, busca-se estabelecer relações mais horizontais e solidárias. Seja o diretor, um funcionário ou um pai de aluno, cada um tem como contribuir e participar das decisões sobre os rumos da escola. E esta, com clareza de seus limites e possibilidades, integra o esforço pela transformação maior, sustentada na gestão democrática.

A ESCOLA NA INTERSEÇÃO ENTRE O MACRO E O MICRO

Morin e Kern (1995. p.146), rompendo com os padrões regulares da academia, sugerem que

a idéia de política do homem conduz à idéia de política planetária, a idéia de política planetária conduz à idéia de política do homem. Elas nos dizem então conjuntamente que a política não deve mais ser apenas, nem principalmente, a política das etnias, dos partidos, dos Estados.

O caráter multidimensional, planetário e antropológico da política decorre desta tomada de consciência global: o que estava nos confins da política (os problemas do sentido da vida, o desenvolvimento, vida e morte dos indivíduos, a vida e a morte da espécie) tende a passar ao núcleo. É preciso, pois, conceber uma política do homem no mundo, política da responsabilidade planetária, multidimensional — mas não totalitária. O desenvolvimento dos seres humanos, de suas relações mútuas, do ser societário, constitui o propósito mesmo da política do homem no mundo.

Essa idéia é discutida sob outra perspectiva por Mangabeira Unger e Gomes (1996. p.141-3): “numa democracia, há relação estreita entre o conteúdo estrutural da política e o nível de mobilização ou energia popular na política”. Para eles,

as reformas da macropolítica — mudando a grande estrutura institucional do Estado e do conflito partidário — precisam caminhar juntas com inovações na micropolítica —

mudando tanto as práticas associativas quanto o trato e a consciência dos direitos na vida cotidiana. Do contrário, as inovações institucionais mais arrojadas acabarão deformadas pela estrutura e pela desesperança da vida cotidiana. (p.141-3)

Ora, a escola é o espaço por excelência da esperança na vida cotidiana. É uma das poucas instituições que está presente em todos os municípios do país, reconhecida como portadora de alto valor social. Pode assim ser concebida como um pólo cultural, no qual o conhecimento já sistematizado pela humanidade é socializado e trabalhado de forma não fragmentada, vinculado à realidade, proporcionando a ampliação das possibilidades culturais dos alunos e da comunidade, pelo debate das principais questões locais e nacionais. O desenvolvimento de projetos locais, a valorização das práticas culturais dos sujeitos e sua interconexão com as esferas mais amplas da sociedade são vitais para a rearticulação e fortalecimento da sociedade civil. Dada sua função social, a escola surge assim como protagonista privilegiada dessa articulação entre a população local e a política em nível central.

A rearticulação e fortalecimento da sociedade civil, como vimos, é vital para a construção do Estado democrático moderno, capaz de expressar seus diferentes interesses, refletindo simultaneamente consenso e conflito — o que implica instaurar instâncias participativas para sua gestão. A gestão democrática possibilita desmontar relações de mando e submissão, fazendo surgir o sujeito coletivo, que decide, age e pode desencadear a transformação social.

A escola não foge a essa regra. Impõe-se a democratização da gestão escolar, para tornar a educação um instrumento eficaz da construção de uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *A nação convocada: compromisso nacional pela educação básica*. Brasília, 1996.
- CANCLINI, N. *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 1995.
- CENPEC — CENTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E CULTURA. *Qualidade para todos: o caminho de cada escola*. São Paulo: CENPEC; UNICEF, 1994a. Cap. Participação de todos por uma escola melhor, p.67-79. [livro do conjunto *Raízes e Asas*]
- _____. *Raízes e asas*. São Paulo: CENPEC; UNICEF, 1994b. [fascículos 1, 2, 4]
- CHARLOT, B. (coord.). *L'École et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin, 1994.

- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEUX, J. Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.
- KAS — CENTRO DE ESTUDOS KONRAD ADENAUER STIFTUNG. *Relatório da ONU sobre a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social*. São Paulo, 1995. (Tradução n.8).
- LECHNER, N. A la búsqueda de la comunidad perdida: los retos de la democracia en América Latina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Barcelona, n.129, p.569-81, set. 1991.
- MANGABEIRA UNGER R., GOMES, C. *O Próximo passo: uma alternativa ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- MORIN, E., KERN, A. B. *Terra pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- RODRIGUEZ, M. A Escola: primeiro espaço de atuação pública da criança. In: TORO, J. B., WERNECK, N. (eds.). *Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação*. Brasília: UNICEF, no prelo.
- ROMAN, J., CORNU, L. *Le Barbare et l'écolier*. Paris: Calmann-Lévy, 1995.
- SETUBAL, M. A. *Cidadania, projeto pedagógico e identidade da escola*. Brasília: MEC; UNESCO, 1994. (Cadernos Educação Básica).
- SETUBAL, M. A. et al. Currículo e autonomia de escola. *Idéias [FDE]*, São Paulo, n.26, p.151-9, 1995.
- SILVA, T. T. Os Novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Idéias [FDE]*, São Paulo, n.26, p.29-41, 1995.