

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE COMO UM DESAFIO.

Sandra Regina Cassol Carbello⁹

Resumo:

O século XXI se inicia com imensos desafios no âmbito educacional, a organização da escola pública democrática, com ensino de qualidade, é um deles. Abordamos esta temática enfocando a atuação do pedagogo na organização coletiva do trabalho pedagógico e as condições para a participação da comunidade na gestão escolar. Para essa reflexão, contextualizamos a implantação do modelo de gestão democrática da escola pública e focamos os conceitos que a fundamentam, especialmente cidadania e participação. A partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 a comunidade deve participar da gestão escolar, contudo, essa participação ainda não ocorre em todas as unidades, o que se constitui em um desafio atual para a equipe de gestores. Concluímos que promover a participação da comunidade na gestão da escola é um desafio político e social, engendrado em bases complexas, a ação de um profissional é insuficiente para promovê-la.

Palavras-chave: Gestão democrática; organização escolar; pedagogo.

⁹ Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da UEM.

Introdução

Adentramos ao século XXI com inúmeros desafios a serem vencidos, em especial a implementação dos direitos sociais conquistados legalmente no final dos anos 1980. A educação pública, gratuita e de qualidade está entre eles. A luta por esses direitos da classe trabalhadora está inserida nas contradições da dinâmica social. Com as constantes crises, que presenciamos no final do século XX, se modificam as formas de organizar o trabalho, a vida, o pensamento e a educação. Frigotto (1996) discorre sobre esse cenário, apontando as características de uma sociedade em crise. Na economia, o autor destaca que o ajustamento à globalização significou dois terços da humanidade excluídos dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação. No aspecto cultural, ético e político a ideologia neoliberal apregoa o individualismo e a naturalização da exclusão social. No aspecto educacional, a educação deixou de ser um direito básico e transformou-se em um serviço.

Neste contexto, o imperativo hodierno é que nos adaptemos às incertezas e mudanças que ditam a organização da vida. A proposta deste trabalho é refletir sobre essas imposições, revisitar os conceitos que fundamentam a gestão escolar democrática, especialmente cidadania e participação na organização da escola, para contribuir no debate acerca dos avanços e retrocessos da gestão escolar democrática. Aos nossos olhos um dos principais desafios para a educação é a organização da escola em parâmetros verdadeiramente democráticos como os apontados por Paro (2001). Este autor entende que para pensarmos uma escola pública realmente democrática, já preconizada por Anísio Teixeira na primeira metade do século XX, precisamos pensar uma escola para sujeitos. Em suas palavras:

Quando se renuncia à concepção da educação no senso comum – que, em seus métodos de ensino, privilegia os “conteúdos” em detrimento dos sujeitos envolvidos – e se opta pela realização de uma educação democrática – que tem no ser humano-histórico sua principal referência – certamente há que adotar outros parâmetros metodológicos, que levem em conta a condição de sujeito tanto do educando quanto do educador (PARO, 2008, p.29).

Ter o ser humano-histórico como referência significa pensar uma formação do homem em sua integralidade, possibilitando a apropriação da cultura socialmente produzida e não somente uma escola que prepare o trabalhador para se inserir em um sistema econômico e social perverso. Quando se refere à cultura, o autor o faz em uma perspectiva ampla: “[...] envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza.” (PARO, 2008, p.23) Para atingir uma escola com esse enfoque, muitas mudanças sociais são necessárias. Contudo, ressaltamos que essas mudanças são resultados de ações humanas, das quais somos protagonistas.

Nesta linha de raciocínio, Lombardi (2006) destaca a escola como produto da ação humana. Assim como as outras instâncias da vida também se transformam, a escola se transforma permanentemente. Logo, partindo da escola que temos, é possível construir outra escola que almejamos. Em suas palavras:

[...]a escola que temos hoje não é eterna, abstrata, a-histórica, atemporal, mas, sim, produto da ação humana concreta e objetivamente determinada pela forma como se articula e se relaciona as diversas forças

políticas presentes em cada período histórico; que, portanto, como qualquer outra instância da vida e da sociedade, ela se transforma permanentemente, sendo nós, seres humanos, os agentes dessa transformação; que, finalmente, partindo da escola que temos, aprendemos com a história que é possível construir uma OUTRA ESCOLA, articulando-a mais coerentemente com um projeto político-pedagógico que vise a fazer da instituição escolar um instrumento de construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária. (LOMBARDI, 2006, p. 18)

Destacamos que as alterações necessárias às escolas situam-se em uma trama complexa e deve estar articulada com mudanças em outras dimensões sociais. Pensando a escola em constante movimento e permeada por estas dimensões, Oliveira, Souza e Bahia (2005, p.40) nos lembram que: “Uma escola como modelo ideal e não flexível não existe, uma vez que ela vai se construindo nas contradições do seu cotidiano, que envolve situações diversas, correlações de força em torno de problemas, impasses, soluções, vivenciados a cada momento”. Para Lombardi (2006), essa mudança é um desafio a todo cidadão e enfaticamente ao gestor escolar, por se tratar de um papel de liderança em determinado segmento. Nas palavras do autor:

Eis o desafio e que se impõe a todo cidadão, porém, com maior responsabilidade àqueles que atuam profissionalmente na área educacional e, dentre estes, mais ainda aos gestores escolares, por seu papel de liderança e de aglutinação dos demais segmentos participantes da vida da escola. Trata-se, certamente, de um desafio ao mesmo tempo político e pedagógico do qual não é possível ao gestor se esquivar, visto ser inerente ao cargo por ele exercido, e cujo enfrentamento, uma vez assumido

verdadeiramente, permitirá que se concretize toda a relevância social do papel que lhe cabe no interior da instituição escolar (LOMBARDI, 2006, p.18)

Nesta perspectiva, articular o trabalho coletivo na escola, ou seja, a ação docente com a participação discente, dos pais e da comunidade na concepção escolar caracterizada por instâncias de representação, tornou-se um homérico desafio para os profissionais que estão à frente da gestão escolar democrática, em especial ao pedagogo gestor.

Gestão democrática da escola pública: um olhar histórico

A escola organizada nos moldes da gestão democrática tem respaldo legal a partir da Constituição brasileira de 1988 e regulamentação a partir da LDB 9394/96. Esses documentos foram elaborados em contextos diferentes e norteiam a organização da escola atual. Quando nos referimos a contextos diferentes destacamos que a década de 1980 foi um período conturbado, marcado pela transição do governo militar para civil, restabelecendo as eleições diretas para escolha de representantes políticos.

É no final desta década que foi promulgada a Constituição Federal de 1988 que teve entre seus objetivos assegurar a democracia e o exercício da cidadania. A década de 1990 torna-se um divisor de águas no debate educacional, pois, é cenário de alterações decisivas na política nacional e internacional. Arelaro (2000) nos mostra que de um lado há o desejo de implementar os direitos sociais recém conquistados na década de 80. No entanto, a gestão democrática, expressão das lutas sociais da década anterior, foi implantada

de acordo com princípios da política neoliberal. Desta maneira, os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência são importados das teorias econômicas e administrativas para as pedagógicas e incorporados à gestão da escola pública.

Vieira (2001) corrobora na compreensão deste fato quando relaciona os acontecimentos nacionais às mudanças internacionais. Em 1990 aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Na sequência, em 1993 tivemos a Conferência de Nova Delhi e em 1996 a Conferência de Kingston na Jamaica. Nestes eventos foram elaboradas declarações de intenções e recomendações com as quais se comprometeram os países signatários dos diferentes acordos firmados, visando à criação de condições propícias à transformação das estruturas produtivas para progressiva equidade social. O Brasil se fez representar em todos esses encontros, tornando-se sócio da agenda definida em tais cenários. Segundo a autora, os documentos da CEPAL/ UNESCO mostram que tal estratégia contemplou como objetivos básicos a cidadania e a competitividade. Tinham como diretrizes políticas a equidade e o desempenho. Essas ideias têm expressiva difusão nas estruturas de planejamento do país, como se pode perceber nos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso.

No âmago deste movimento está a instituição escola, que segundo Vieira (2001) em relatório desse governo, no ano de 1995, era apontada como a raiz dos problemas educacionais, pois, havia evasão, repetência e professores mal remunerados. Ainda segundo este relatório, a solução dos problemas também estaria na escola, sendo necessária uma mudança significativa na sua organização e

no modelo de gestão para encontrar a solução e reverter os índices alarmantes. Assim, a alternativa de resolução dos problemas da escola apontou para a formação de gestores que organizariam um trabalho pedagógico envolvendo a todos os segmentos que formam a instituição, principalmente a comunidade na qual a instituição está inserida. Esse enfoque é totalmente controverso à implementação da escola pública defendida por Paro (2001) e distorce o entendimento de democracia e exercício da cidadania. Acerca das limitações e das contradições destas mudanças densos estudos foram publicados, evidenciando o viés neoliberal que imperou na reforma do Estado e da Educação.

O cerne destas alterações na escola é a contraditória necessidade de formação para a cidadania. Martins (1998), sinaliza que no Brasil, este conceito é uma ideia em expansão, pois pode ser confundido apenas com um contribuinte ou um consumidor uma vez que a ação política é desvalorizada. Para a autora:

A construção da cidadania e de uma cultura baseada nos direitos sociais e políticos constitui, hoje, um dos problemas mais cruciais para o processo de democratização do Brasil. Aí estão envolvidas questões não apenas de formação de atores sociais, capazes de criação de esferas públicas e democráticas, como importantes instâncias de mediação nas relações entre Estado e sociedade. (MARTINS, 1998, p. 54)

Em consonância com a autora, Cury (2005, p.20) afirma que: “O que existe em matéria de gestão democrática é uma substância necessária para sua efetivação. Mas ainda não é suficiente. A cidadania como meta de uma República Federativa e Democrática não se instaura sem a presença forte dos governados”. Esse conceito, extremamente contraditório, evidencia uma novidade para os

brasileiros a relação estabelecida entre cidadania e democracia. Organizar uma escola democrática em uma sociedade que não se organiza de maneira democrática é no mínimo questionável.

Neste embate, duas formas de cidadania são consideradas por Martins (1998), que recorre a outros estudos para entender a relação entre cidadania e democracia como processos. A primeira forma que a autora destaca é da cidadania passiva “[...] que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral da tutela e do favor - da cidadania ativa – aquela que institui o cidadão como portador de direitos e de deveres, mas essencialmente criador de direitos de abrir espaços de participação” (1998, p. 54). Para que o processo da democracia aconteça são necessários vários espaços sociais. Nesse sentido, a autora defende que: “O processo não se dá num vazio; a cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de luta e na definição de instituições permanentes para a expressão política”. (MARTINS, 1998, p. 54) Esse movimento nas esferas de organização de uma sociedade atinge diretamente a organização escolar, pois, é necessário debater a função desta instituição social. Neste sentido a autora salienta que: “A vigência da cidadania ativa requer a consciência clara sobre o papel da educação e as novas exigências colocadas para a escola que, como instituição para o ensino – a educação formal – pode ser um lócus excelente para a construção da cidadania.” (MARTINS, 1998, p. 54).

Todavia, como tal processo não se realiza em movimentos mágicos, mas sim de ações concretas que necessitam de tempo e espaço para acontecer, ela mesma aponta os limites desta proposta no cenário brasileiro:

A educação, como prática efetiva, representa decidido investimento na construção da cidadania. No entanto, apresenta historicamente caráter restrito, convivendo com uma parte excluída. A igualdade de direitos não só suprimiu as desigualdades sociais, como as reforçou, ao mascará-las sob o princípio da liberdade. (MARTINS, 1998, p. 55).

Os princípios que pautaram a efetivação do modelo de gestão democrática foram totalmente avessos aos que a gestaram. O entendimento de educação como serviço sinalizado por Frigotto (1996) se intensifica e a sonhada escola pública de qualidade, direito de todos os cidadãos, foi escamoteada, num movimento perverso e permissivo no qual o Estado transfere a sua responsabilidade de manutenção para a comunidade que a representa. Essas inversões conceituais não foram ocasionais, tampouco gratuitas. São históricas e precisam ser entendidas no seio de uma sociedade em transformação.

A participação da comunidade: um desafio do pedagogo?

Com as nuances e inversões de conceitos acima expostos, se determinou legalmente a organização democrática da escola pública. Assim adentramos ao século XXI com o desafio de torná-la concreta. Cury (2005, p.17) discorrendo sobre gestão democrática afirma:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não-violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar „cidadãos ativos“ que participem da sociedade como profissionais compromissados e não ausentes de

ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder.

Libâneo (2001, p.79) destaca a escolha dos processos de gestão dentro de uma organização de acordo com objetivos sociais. Para o autor:

A organização e os processos de gestão, incluindo a direção, assumem diferentes significados conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Por exemplo, numa concepção tecnicista de escola, a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialista e usuários da escola. Já numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, participativamente.

Neste cenário, conceitos antes pouco comuns para a organização escolar passam a constituir um dos pilares desta proposta de mudança na gestão da escola brasileira. Como gestão entende-se “Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 78). Entre estes conceitos destacam-se a participação e cidadania. O autor reitera que: “A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (LIBÂNEO, 2001, p.79). Mas que participação é esta?

O artigo 12, da LDB 9394/96, cita as incumbências dos estabelecimentos de ensino e entre elas apontamos como destaque

a articulação da escola com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Em consonância, o artigo 14 determina que haja a participação da comunidade nos conselhos escolares. O conceito de participação em nosso entendimento é ponto nevrálgico nesta discussão que visa contribuir na organização da gestão democrática da escola pública. Neste sentido encontramos amparo nas discussões de Nogueira (2004, p. 121) quando afirma:

A tendência atual não mais pensa a participação como o reverso da representação ou como veículo privilegiado da pressão popular, mas sim como expressão de práticas sociais democráticas interessadas em superar os gargalos da burocracia pública e em alcançar soluções positivas para os diferentes problemas comunitários.

Discutindo participação e democracia na estruturação de um Estado para a sociedade civil, Nogueira (2004, p. 129) alertou que: “[...] o tema participação tem forte conteúdo ideológico e comporta diferentes conceitos e definições”. É um exercício complexo que possibilita diferentes tipologias para categorizá-la: “[...] institucionalizada ou „movimentista“, direta ou indireta, focada na decisão ou na expressão, efetiva ou simbólica, todas refletindo ações dedicadas a „fazer parte“ de determinados processos (decisórios ou não)”.

Para o autor nem toda participação é política, contudo, “não há participação que não se oriente por algum tipo de relação com o poder” (NOGUEIRA, 2004, p.129). Essa relação com o poder refere-se a pessoas ou organizações. Neste sentido para o autor:

Quem participa almeja afirmar-se diante de alguém, sobrepujar alguém, resolver algum problema ou postular a posse de bens e direitos, modificando

sua distribuição. Vale-se, para tanto, de recursos (políticos, técnicos, financeiros, intelectuais) próprios ou disponíveis em alguns espaços comuns. Quem participa procura projetar-se como sujeito que porta valores, interesses, aspirações e direitos: constrói assim uma identidade, formula uma „teoria“ para si e traça um plano de ação.

Na sociedade capitalista, organizada em Estados democráticos representativos, é possível identificar quatro modalidades de participação coexistentes: a participação assistencialista, a participação corporativa, a participação eleitoral e a participação política. A primeira, assistencialista, é de natureza filantrópica. O autor a apresenta como universal, pois, se encontra em todas as épocas e se evidencia como estratégia de sobrevivência, principalmente entre os segmentos sociais marginalizados. Práticas solidárias como mutirões exemplificam essa modalidade de participação que tenta atenuar os conflitos sociais.

A segunda modalidade, a corporativa, tem características bem distintas, pois centraliza-se na organização de grupos sociais ou categorias profissionais que surgem para defender interesses específicos dos membros destes grupos. Para o autor:

Tanto quanto a participação assistencialista, essa é uma modalidade universal de participação. Ambas, aliás, interpenetram-se intensamente, até mesmo porque estão articuladas de maneira estreita com problemas existenciais, imediatos, práticos, concretos, quase sempre de fundo econômico. (NOGUEIRA, 2004, p. 131)

Essas duas formas de participação, para o autor, integram uma espécie de dimensão pré-política da agregação moderna. São

práticas de participação ligadas ao proletariado que em determinados momentos históricos ameaçavam a unidade nacional e a ordem social na perspectiva burguesa. Avançando em uma perspectiva política temos outras duas modalidades. A terceira, denominada participação eleitoral, interfere diretamente na coletividade e governabilidade. Segundo o autor:

Já há nela, portanto, uma consciência mais clara do poder político e das possibilidades de direcioná-lo ou de reorganizá-lo. O cidadão, aqui, está muito mais encorpado e maduro, afirmando-se não apenas em relação a si próprio (direitos individuais, civis), mas também em relação aos outros (direitos políticos) (NOGUEIRA, 2004, p. 132)

Ela representa um avanço em relação às modalidades anteriores, mas, ainda é limitada, pois está condicionada a atos e escolhas particulares. A quarta e última modalidade, chamada de participação política, complementa e supera esse modelo. “A participação propriamente política, porém, realiza-se tendo em vista a comunidade como um todo, a organização da vida social em seu conjunto, ou seja, o Estado” (NOGUEIRA, 2004, p. 133). Seguindo esta linha de raciocínio, o autor sintetiza:

[...] Por intermédio da participação política, indivíduos e grupos interferem para fazer com que diferenças e interesses se explicitem num terreno comum organizado por leis e instituições, bem como para fazer com que o poder se democratize e seja compartilhado. É essa participação, em suma, que consolida, protege e dinamiza a cidadania e todos os variados direitos humanos. Justamente por isso, seus protagonistas centrais são os cidadãos. (NOGUEIRA, 2004, p. 133).

No sentido expresso pelo autor, a participação consolida, protege e dinamiza a cidadania. Estes são, portanto, ações fundamentais para a construção e organização de uma escola pública verdadeiramente democrática. A partir da LDB 9394/96 a escola deve ser organizada seguindo as premissas da gestão democrática e passou a estimular a participação da comunidade por meio das instâncias colegiadas, o que não significa que tenham sido dadas condições concretas de exercício e de participação. As instâncias colegiadas são os espaços de representação dos segmentos da escola: discentes, docentes, funcionários, pais e comunidade. É pela utilização desses espaços, conquista da própria comunidade, que a gestão democrática ganha força e pode transformar a realidade escolar. Isso depende, como já mencionamos, das relações de participação que se estabelecem. Podem acontecer em uma dimensão pré-política, que de certa forma trabalha para adaptação, ou política, que pode vislumbrar transformação.

Mesmo com os desafios acerca da participação e exercício da cidadania no Brasil, como abordamos anteriormente, há uma mobilização para mudanças. Desde os movimentos sociais na luta por educação pública de qualidade, ao esforço das escolas para se adequar à legislação nos anos 1990, as instituições vêm passando por um processo de redefinição de espaços e de organização interna e externa. Esse processo tem sido longo, pois, exige tempo, esforço coletivo e predisposição de todos os envolvidos no processo.

Para Vieira (2001) a relação entre sociedade e escola passou por determinadas etapas onde a instituição era vista como redentora ou como vilã do processo de organização da sociedade brasileira. Contudo, a escola pode ser percebida como uma instituição social

contraditória que comporta, ao mesmo tempo, a conservação e a inovação, podendo servir para produzir injustiça, mas concomitantemente pode funcionar como instrumento de mudança. As conquistas relativas à implantação da gestão democrática ainda não se consolidaram, todavia, alteraram a organização da escola pública e oportunizaram espaço de atuação profissional ao pedagogo expresso em concursos específicos.

A partir de 2004, o governo do Estado do Paraná, em um movimento de vanguarda, realizou concurso específico para professor pedagogo. O conteúdo programático do concurso evidencia que compete a estes profissionais, entre uma infinidade de atribuições, a incumbência de coordenar, elaborar, e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de ação da escola em esforço coletivo. Destacamos algumas atribuições deste profissional segundo o edital do concurso de 2007: Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, a partir das Políticas Educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais [...] organizar e acompanhar a avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Plano de Ação da Escola e as Políticas Educacionais da SEED; (PARANÁ, Edital 10/2007).

No que se refere à participação da comunidade, o documento destaca como responsabilidade do professor pedagogo:

[...] ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber da comunidade escolar; participar do Conselho Escolar, subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar; propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; (PARANÁ, Edital 10/2007)

Ainda quanto às instancias colegiadas, compete ao professor pedagogo:

[...] organizar a realização dos Conselhos de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de formulação do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar; (PARANÁ, Edital 10/2007)

Percebemos nas atribuições acima descritas, que é tarefa do pedagogo, da rede pública paranaense, promover a participação da comunidade na gestão da escola. Contudo, ressaltamos que a participação ainda não acontece em todas as unidades escolares, pois os condicionantes materiais, institucionais, políticos-sociais, ideológicos ainda a emperram, como bem explicou Paro (2001). Superá-los e construir outros caminhos é o desafio contraditório que se impõem a organização de uma sociedade mais justa.

Reiteramos que a contratação do pedagogo para atuar na organização da escola foi um avanço importante para a escola

pública paranaense. Contudo, o rol de atribuições é extenso e implica articulação de trabalho coletivo o que nem sempre está claro para os todos os profissionais que compõem a dinâmica escolar. Além dessa fragilidade, o número de profissionais para cada unidade escolar ainda é pequeno, o que dificulta o atendimento *pari passu* das atividades pedagógicas. Para fazê-las de maneira adequada é necessária a centralidade do diálogo, marcado pelo esforço e pela incerteza da persuasão, conforme indicou Paro (2008). Nesse processo pedagógico o tempo e a existência de espaços para articulação do trabalho pedagógico são vitais. A atenção ao planejamento e a organização das instâncias colegiadas, no cotidiano escolar, ratificam a educação na perspectiva democrática e a ação dos pedagogos, contudo, estão em vias de construção na dinâmica escolar.

Tendo como base a discussão alavancada destacamos que o papel do pedagogo é fundamental na organização de um trabalho pedagógico coerente. No entanto, as ações pedagógicas são desenvolvidas em diferentes setores que compõem a organização escolar, fato este que torna o processo coletivo e não individual. O entendimento, de senso comum, que um profissional é o grande responsável pela transformação da escola é um terrível engodo. O pedagogo exerce um papel central com articulador do processo educativo, mas, sozinho não tem poder para estimular a participação da comunidade na gestão da escola. Esse é um desafio político e social, engendrado em bases complexas da organização da sociedade, extrapolando as ações pelas quais o pedagogo responde.

Considerações Finais

Como vimos o cenário atual aponta para inúmeros desafios sociais a serem enfrentados e a organização de uma escola pública, que realize um trabalho pedagógico consistente, faz parte destes desafios. Para os autores que subsidiaram essa discussão não há dúvida de que podemos pensar a escola como instituição que pode contribuir para a transformação social.

Contudo, acreditar em suas potencialidades não é considerar que a escola que temos cumpra essa função. Organizar a escola com a participação da comunidade nas instâncias decisórias é importante e está legalmente regulamentado no Brasil. Contudo, na prática, esbarra em condicionantes materiais e imateriais para acontecer. Esses condicionantes são engendrados no seio da sociedade capitalista que tem no individualismo, na exclusão social, na perspectiva de transformação de direitos em serviços, a expressão de suas características. Nesse contexto, atribuir a um profissional a responsabilidade de promover a participação da comunidade é bastante pretensioso tendo em vista as condições para a participação da classe trabalhadora na organização da escola.

Neste processo, a ação específica e isolada de um profissional não tem o poder de transformação de uma instituição social, contudo, ações contextualizadas e conscientes são necessárias e fomentam mudanças maiores. Assim, reafirmamos a necessidade de criar espaços de interlocução profissional e aprofundamentos de estudos para contribuir na organização da escola pública que vislumbramos.

Referências

ARELARO, Lizete R.G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. **O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis : Vozes, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. IN: SILVA, Thomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (orgs) **Escola S.A:quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, ago. 2006.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político pedagógico como elemento articulador. IN:VEIGA, Ilma Alencastro; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Maria Inês Salgado; BAHIA, Maria Giselle Marques. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis : Vozes, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED-** normas relativas à realização do Concurso Público para o provimento de vagas no cargo de Professor Pedagogo, do Quadro Próprio do Magistério, atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2007.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

_____, Vítor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção questões da nossa época).

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – Função social, gestão e política educacional. IN: FERREIRA, NauraSyriaCarapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.