

CRÍTICA DA ESTRUTURA DA
ESCOLA



Conselho Editorial de Educação

José Cerchi Fusari
Marcos Antonio Lorieri
Marli André
Pedro Goergen
Terezinha Azerêdo Rios
Valdemar Sguissardi
Vitor Henrique Paro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Paro, Vitor Henrique

Crítica da estrutura da escola / Vitor Henrique Paro. — 2. ed. —
São Paulo : Cortez, 2016.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-2425-5

1. Didática 2. Diretores escolares - Brasil 3. Educação - Brasil
4. Ensino 5. Ensino fundamental - Brasil 6. Escolas - Organização e
administração 7. Professores - Formação profissional I. Título.

15-10969

CDD-370.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Crítica da estrutura da escola : Educação 370.981

Vitor Henrique Paro

**CRÍTICA DA ESTRUTURA DA
ESCOLA**

2ª edição

 **CORTEZ
EDITORA**

CRÍTICA DA ESTRUTURA DA ESCOLA

Vitor Henrique Paro

Capa: aeroestúdio

Preparação de originais: Jaci Dantas

Revisão: Ana Paula Luccisano

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo. A. Q. Morales



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do autor e do editor.

© 2011 by Autor

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP – Brasil

Tel.: (55 11) 3864-0111 Fax: (55 11) 3864-4290

Site: www.cortezeditora.com.br

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – fevereiro de 2016

Sumário

Lista de siglas	7
Prefácio à 2ª edição	9
Introdução	13
Capítulo 1 — A estrutura da escola e a educação	19
Capítulo 2 — Estrutura da escola e direção colegiada	35
1. A importância da estrutura	35
2. Administração de empresas e administração escolar	38
3. O administrativo e o pedagógico	42
4. O papel do diretor	45
5. A escolha do diretor	48
6. A formação do diretor	57
7. Estrutura atual da escola	60
8. Conselho de escola e associação de pais e mestres	62
9. Direção colegiada.....	65
10. Aracaju: o conselho diretivo como elemento da gestão democrática	72

Capítulo 3 — A estrutura da escola fundamental e a Didática	83
1. O esteio da Didática: querer aprender.....	85
2. O temor à Didática.....	92
3. Derrubar as paredes	98
4. Ciclos e progressão continuada	108
5. Coordenação pedagógica e supervisão escolar	115
6. Avaliação externa.....	118
Capítulo 4 — A estrutura da escola e as questões curriculares	129
1. A cultura como matéria-prima do currículo.....	132
2. O direito à cultura.....	140
3. Os educadores escolares e o currículo	143
Capítulo 5 — Estrutura da escola e trabalho docente.....	155
1. Assistência pedagógica	156
2. Condições objetivas de trabalho.....	167
3. Gestão do tempo	177
Capítulo 6 — Estrutura da escola e autonomia do educando	183
1. A questão da autonomia	183
2. A autonomia na prática.....	186
Capítulo 7 — Estrutura da escola e integração da comunidade.....	199
1. Sentidos e limites da participação da comunidade	200
2. Dificuldades.....	204
3. Perspectivas	214
Considerações finais	227
Referências	245

Lista de siglas

Anpae	Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação
APF	Associação de Pais e Professores
APM	Associação de Pais e Mestres
ATP	Assistente Técnico-Pedagógico
CE	Conselho de Escola
Cefam	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CPM	Círculo de Pais e Mestres
DE	Diretoria de Ensino
E. E.	Escola Estadual
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Gepae	Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OFA	Ocupante de Função-Atividade
PT	Partido dos Trabalhadores
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Sesc	Serviço Social do Comércio

Prefácio à 2^a edição

Uma postura mais francamente afirmativa com relação à necessidade de transformação da atual estrutura da escola básica, que parece verificar-se tanto no meio acadêmico relacionado à pesquisa em educação quanto entre educadores escolares, talvez tenha contribuído para a boa acolhida à primeira edição deste livro. As razões que respaldam essa postura estão em alguma medida contempladas nesta obra e se sintetizam na convicção de que uma educação escolar de qualidade requer formas de ensino e condições de trabalho que sejam compatíveis com seus objetivos de formação humana, o que a atual estrutura escolar está longe de favorecer.

Por outro lado, na contramão dessa convicção, as políticas públicas educacionais cada vez mais se orientam para o reforço de uma estrutura comprometida com determinada forma de ensinar há muito superada na teoria e na prática pedagógicas. Em grande medida essa orientação política pode ser explicada por dois fenômenos presentes nas políticas educacionais e que, em trabalho recente (PARO, 2013), chamo de *razão mercantil* e *amadorismo pedagógico*. A primeira, ao tentar reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado, ignora a especificidade da escola e procura aplicar aí a lógica mercantil, como se a escola fosse uma empresa como outra qualquer. Na falta de um conhecimento especializado e mais preciso sobre o educativo, apela para o amadorismo pedagógico, que consiste precisamente em aderir ao mais rasteiro senso comum em educação, ignorando séculos de história da educação e avanços científicos

na elucidação do modo como as pessoas aprendem e na proposição de novas maneiras de ensinar.

Diante da importância decisiva da compreensão do processo pedagógico para a adequação da estrutura da escola a sua missão educativa, a preocupação precípua na revisão feita no texto para esta segunda edição foi a de tornar o mais claras possíveis as referências ao processo ensino-aprendizagem em sua especificidade. Assim, além da eliminação de algumas incorreções textuais ainda remanescentes na edição anterior, procurou-se tornar mais rigoroso o emprego de termos e expressões, ao se referir ao processo pelo qual se realiza a apropriação da cultura, na relação educativa.

Embora uma preocupação importante do livro tenha sido a de explicitar a natureza do processo ensino-aprendizagem, superando a postura equivocada de tomá-lo como mera “transmissão” de conhecimentos, em várias passagens ainda se utilizavam esse termo e seus sinônimos, metaforicamente, para se referir ao processo pelo qual se produz a apropriação do saber por parte do educando.

Em verdade, o termo transmissão pode sempre ser usado como metáfora, como quando se diz que a emissora de TV transmite um jogo de futebol. Na verdade, o que ela *transmite* são ondas eletromagnéticas que se transformam em imagens nos televisores domiciliares. O jogo de futebol está acontecendo e permanece lá no estádio, sem ser transmitido (literalmente) para lugar nenhum, mas todo mundo entende isso e diz (metaforicamente) que o jogo está sendo transmitido. Em educação, entretanto, embora a metáfora continue sendo válida, é muito recomendável que se evite seu emprego para que se supere a concepção tradicional do senso comum que não consegue vê-la como metáfora e assume que a transmissão se dá de modo literal.

Este é um dos grandes equívocos do amadorismo pedagógico: tomar a palavra ao pé da letra e acreditar, contra a ciência e contra a política, que há de fato a transmissão (literal) de algo, do educador para o educando. Isso tem consequências nefastas para a educação, tanto em termos técnicos quanto em termos políticos. Em termos técnicos, consubstancia-se na negligência na *forma* de ensinar, restringindo-se a um

“conteudismo” vazio que omite a circunstância de que, em educação, método é também conteúdo. Em termos políticos, há a negação da condição de sujeito do educando que, em vez de ser tomado como um ser de vontade e de autonomia que lhe permitem *se* educar, é tido como elemento passivo que recebe aquilo que a escola pretende lhe “transmitir”.

O educador não é um transmissor, mas sim um *divulgador* de elementos culturais. Estes são *apropriados* pelos educandos, que portanto agem (trabalham) como sujeitos, não como meros receptores ou depositários de saberes. Neste sentido, nem mesmo um jornal ou um livro transmitem conhecimentos e informações; eles os *divulgam*, apenas. Para que haja a assimilação desses conhecimentos no cérebro humano, é preciso que o leitor, por um *ato* de *vontade*, leia o texto e reflita sobre seu conteúdo, construindo, assim, sua cognição.

Mas a *função educadora não se restringe à divulgação*. É preciso que se propiciem condições para que o educando *queira aprender* e se ponha a *trabalhar* nesse sentido, construindo a cognição. Por isso, a ação do educador não é de mera divulgação, ou melhor, essa divulgação deve ter uma impregnação ética, pois “querer aprender” é um *valor* produzido historicamente. É preciso, portanto, da parte do educador, além de seu compromisso com a causa educativa, conhecimentos, habilidades e meios técnico-pedagógicos, para a produção de uma relação verdadeiramente pedagógica, que, em última análise, se trata de uma relação político-democrática.

Como se percebe, a palavra transmissão não pode expressar toda essa complexidade, nem existe uma palavra ou uma expressão única que a substitua, a não ser o próprio termo educação (ou ensino), desde que esta seja entendida nos termos aqui enunciados. Mas existem outros termos que podem expressar os elementos ou momentos desse processo: *apropriação, aprendizado, incorporação*, do lado do educando; *divulgação, difusão, ensino*, do lado do educador.

É bem verdade que todos esses termos podem estar subentendidos, *metaforicamente*, na palavra “transmissão”. Esse uso é frequente mesmo entre as pessoas que têm consciência do verdadeiro

significado da relação pedagógica. Foi o procedimento adotado, por exemplo, na primeira edição desta obra. Embora não considere errado isso, a importância que atribuo à real compreensão do fato pedagógico, como requisito para qualquer encaminhamento de soluções à equivocada maneira de ensinar disseminada na escola, na família e na sociedade em geral, tem-me levado a considerar que vale a pena um esforço maior na exatidão da linguagem. Por isso, na presente edição, além de introduzir observação tornando mais claro o significado do processo pedagógico e as formas de nominá-lo, procedi também a uma revisão no emprego da palavra transmissão e seus derivados e sinônimos, buscando substituí-los, quando pertinente, por palavras que expressem mais explicitamente o fato ou relação referidos.

São Paulo, agosto de 2014.

Vitor Henrique Paro

Introdução

Este livro trata da escola básica, com especial destaque para o ensino fundamental.

Embora quase sempre ignorado pela literatura não especializada em educação e pelas pessoas pouco familiarizadas com os assuntos do ensino e do desenvolvimento humano, a escola não é homogênea em seu funcionamento e propósitos quando considerados seus diferentes níveis de ensino. Métodos e processos de ensino, procedimentos avaliativos, conteúdos culturais e papéis sociais dos indivíduos envolvidos são, certamente, de natureza diversa, por exemplo, quando se trata da preparação para uma profissão, no ensino superior, ou da formação da personalidade humano-histórica, no ensino fundamental. No primeiro caso, os estudantes são jovens e adultos que, por suposto, já detêm plena capacidade de abstração e podem assumir autonomamente a condição de sujeitos de seu aprendizado na interlocução com seus professores. No segundo, os educandos são crianças e adolescentes, passando por um longo período de desenvolvimento biológico, psíquico e social, que se inicia no nascimento e que requer cuidados específicos e adequados aos diferentes ciclos de transformações, quer da inteligência e da capacidade de aprender, quer da personalidade globalmente considerada.

Ao falar, portanto, sobre a estrutura da escola, é a essa realidade do ensino básico, com ênfase no ensino fundamental, que estarei me referindo, considerando que a especificidade dos fins visados e a condição dos sujeitos envolvidos é que devem determinar modos de organização e funcionamento das instituições escolares. A esse respeito, no decorrer de

mais de trinta anos de estudos e reflexões sobre a educação e a gestão escolar, formei a convicção de que a estrutura da escola atual não se tem mostrado adequada aos fins educativos proclamados pelas concepções pedagógicas comprometidas com a emancipação cultural do indivíduo e com a construção da sociedade democrática.

Este livro constitui, nesse sentido, uma crítica à estrutura da escola atual. Não há, entretanto, a pretensão de oferecer uma proposta ideal e acabada de estrutura, mas apenas contribuir para a discussão do tema, oferecendo subsídios teóricos sobre a organização e funcionamento da instituição escolar e sobre as potencialidades que se identificam na realidade, com vistas a facilitar o surgimento de propostas alternativas que emanem do fazer pedagógico para reforçá-lo e torná-lo cada vez mais possível.

O livro foi escrito tendo como fundamento os resultados de pesquisa recente cujo objetivo foi estudar as dimensões e a viabilidade de uma estrutura da escola fundamental compatível com uma educação entendida como prática democrática. Mas é também produto das reflexões propiciadas por minha prática como educador e pelas várias pesquisas empíricas que realizei nas últimas décadas, com o propósito de estudar a escola e sua administração. (PARO, 1986, 1995, 2000, 2001b, 2003, 2007, 2010b)

A investigação recente, realizada com o fim específico de estudar a estrutura da escola fundamental, realizou-se no período de março de 2007 a fevereiro de 2010, a partir de trabalho de campo levado a efeito em escola pública fundamental localizada no município de São Paulo. A pesquisa privilegiou técnicas qualitativas de análise porque esta opção é a que permite mais adequadamente examinar em profundidade os múltiplos aspectos do objeto em estudo. Os procedimentos metodológicos utilizados nessa investigação foram bastante semelhantes aos usados em pesquisas que realizei anteriormente (PARO, 1995, 2000, 2001b, 2007), por isso, repito aqui, resumidamente, as observações gerais sobre a metodologia já utilizada nesses trabalhos.

O propósito da investigação qualitativa não é a busca da representatividade estatística dos fenômenos que estuda. Como afirma Guy de Michelat (1987, p. 199), “numa pesquisa qualitativa, só um pequeno

número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico." No dizer de Robert E. Stake (1983), a pesquisa qualitativa, "caracterizada por dados obtidos a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis" (p. 20), produz "generalizações naturalistas", mas, "se os dados qualitativos forem adequadamente apresentados, o leitor achar-se-á em condições de aceitar ou rejeitar as conclusões dos pesquisadores, em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações" (p. 22).

Assim, "o fato de, no caso em estudo, encontrar-se presente determinado fenômeno ou particularidade do real, não significa que tal ocorrência seja generalizada; nem se trata de prová-lo" (PARO, 1995, p. 28). Na pesquisa em pauta, não se tratou de verificar, prioritariamente, a incompatibilidade prática entre a estrutura atual da escola e a educação entendida como prática democrática, nos termos em que explicitaremos neste livro, nem interessava medir com que frequência isso ocorre no sistema como um todo. Quando se parte para esse tipo de estudo, já se está convencido da presença do fenômeno, ainda que não se tenha com precisão sua frequência e extensão. Em termos da pesquisa aqui considerada, o que interessa é o exame detido da atual estrutura da escola, e a busca de sua potencialidade para transformar-se numa estrutura compatível com a educação como prática democrática, verificando os óbices e as potencialidades dessa transformação.

A coleta de dados empíricos deu-se por meio de observações e entrevistas, sendo estas do tipo semiaberto e envolvendo professores, funcionários, coordenação pedagógica e direção da escola. Conquanto se tenha utilizado um roteiro semiestruturado e precário dos temas abordados, tal instrumento procurou ser bastante flexível, supondo uma postura também bastante elástica do entrevistador, de modo que o entrevistado discorresse amplamente e sem constrangimentos a respeito do tema solicitado.

Além disso, pretendeu-se que as observações e entrevistas não se detivessem em seu aspecto passivo, mas, aliado a ocasiões em que o pesquisador se comportou muito mais como observador e ouvinte, seu papel

incluiu também momentos de expressão de opiniões e pontos de vista. Assim, buscou-se antepor, nas entrevistas, algum tipo de questionamento às informações e opiniões expressas pelos depoentes. Esse mecanismo é recomendado por Michel Thiollent (1987), para quem, não obstante as críticas que podem ser suscitadas a respeito da “imposição de problemática”, “é justamente o questionamento que deveria superar a unilateralidade da observação do outro ao permitir uma real intercomunicação” (p. 23-24). Para o estudo do tema objeto da pesquisa realizada, era importante estabelecer um diálogo, que incluísse a contraposição de pontos de vista divergentes aos dos entrevistados, de modo a fazê-los refletir sobre questões que, ou não se fazem usualmente presentes em seu dia a dia, ou não aparecem explícitas em seu discurso. Obviamente, não se tratou de entrar em conflito com o entrevistado de modo a comprometer sua espontaneidade ao se expressar, mas de problematizar algumas de suas falas, aprofundando com ele a reflexão sobre o assunto e verificando suas ponderações diante de posições divergentes (cf. PARO, 1995, p. 25). Desse modo, o trabalho de campo ensejou não apenas a coleta de opiniões e impressões, mas também a discussão, o questionamento e o levantamento de problemas e de propostas.

A escola estadual de ensino fundamental pesquisada, que será aqui denominada E. E. Profa. Célia Silveira Cintra (ou E. E. Célia Cintra, ou Escola Célia Cintra, ou simplesmente Célia Cintra),* está localizada na Zona Oeste da cidade. O bairro é estritamente residencial e foi planejado na década de 1960 pela Cia. City, empresa imobiliária e de urbanização que implantou vários bairros ocupados pelas famílias mais abastadas de São Paulo, como Jardim América, City Pinheiros, etc.

A escola é o único imóvel não residencial, que já existia por ocasião da urbanização do bairro. Quando do loteamento, os terrenos foram comprados por famílias consideradas de “classe” média baixa, mas, com a grande valorização desses imóveis, verifica-se nos últimos anos uma afluência de moradores de maior poder aquisitivo, que compram os imó-

* Para manter o sigilo das fontes de informação, o nome da escola, bem como os nomes de todas as pessoas e localidades envolvidas como objetos da pesquisa, são fictícios.

veis e constroem residências de mais alto padrão. Os usuários da escola, entretanto, não são os filhos dessas famílias mais abastadas, que preferem as escolas e colégios privados, existentes nos bairros vizinhos. Os alunos da Escola Célia Cintra são, em geral, filhos de trabalhadores e trabalhadoras que prestam serviços nas residências do bairro ou provêm de alguns bairros vizinhos habitados por famílias de menor poder aquisitivo.

A Escola mantém apenas a primeira parte do ensino fundamental, também chamada de Ciclo I, que agrega alunos do primeiro ao quarto ano desse nível de ensino.¹ Em 2008, por ocasião da coleta de dados, a Escola contava com aproximadamente 400 alunos distribuídos em dois turnos de aulas: o da manhã funcionando das 7h00 às 11h30 e o da tarde das 13h00 às 17h30.

Além do trabalho de campo realizado nessa escola fundamental, a pesquisa considerou também dados e opiniões fornecidos por educadores e administradores escolares do município de Aracaju, capital do estado de Sergipe, que desenvolve uma prática de direção colegiada, em que não há a figura do diretor de escola, e em que a “direção”, ou melhor, a coordenação da escola está a cargo de uma “equipe de coordenação da unidade escolar” (ARACAJU, [2003], p. 17), composta por três coordenadores. As informações foram coletadas por meio de reunião realizada em 1º de agosto de 2007, em que, numa espécie de entrevista em grupo, as perguntas eram feitas por mim e respondidas pelos entrevistados presentes: a secretária de educação, a coordenadora geral de uma escola fundamental da rede, um pai de aluno da mesma escola, uma professora do ensino fundamental, um supervisor pedagógico e duas supervisoras pedagógicas, esses três últimos lotados na sede central da Secretaria Municipal de Educação.

Externo meus agradecimentos aos alunos, funcionários, professores, coordenação pedagógica e direção da escola pesquisada, pela cordialidade com que me acolheram e pela boa vontade com que facilitaram o trabalho empírico, bem como aos educadores e administradores escolares

1. Nessa ocasião não havia sido implantado ainda o ensino fundamental de nove anos, o que só veio a ocorrer em 2010.

do município de Aracaju, pela simpatia com que me atenderam e prestaram as informações solicitadas. Agradeço também aos componentes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (Gepae), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que leram a versão inicial deste livro na forma de relatório de pesquisa e apresentaram críticas e sugestões. Agradecimento especial e carinhoso deve ser prestado a Thais Cossoy Paro, que acompanhou a elaboração do relatório e a redação do livro, fazendo ponderações críticas, estimulando o trabalho e colaborando na revisão e melhoria do texto. Agradeço finalmente ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq, cujo apoio financeiro muito contribuiu para a realização da investigação, e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em cujo Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação a pesquisa se desenvolveu.

O livro compõe-se de sete capítulos. No primeiro, há a apresentação geral do problema e a análise das possíveis relações mútuas entre estrutura da escola e educação. Esse capítulo constitui parte modificada de trabalho publicado em PARO (2008). Pequenos trechos desse mesmo trabalho foram aproveitados nos demais capítulos. No capítulo 2, discuto a direção colegiada como forma de distribuição democrática do poder na escola; no 3, analiso a questão da didática e do lugar que ela ocupa como determinante da estrutura escolar; no 4, é discutida a estrutura curricular e sua relação com a cultura em suas múltiplas dimensões; o capítulo 5 contempla a discussão do trabalho docente, sua especificidade e suas implicações para a estrutura da escola; o 6 discute a autonomia do educando como característica imprescindível da prática escolar; e o 7 examina as questões relacionadas à integração da comunidade na escola, tanto como direito quanto como condição para a boa qualidade do ensino. Finalmente, apresento as considerações finais, com uma síntese das diferentes questões examinadas e uma visão geral das principais ideias consideradas nos vários capítulos.

Capítulo 1

A Estrutura da Escola e a Educação

Nas últimas décadas, especialmente a partir do início dos anos 1980, tem-se constatado, no Brasil, uma saudável tendência de democratização da escola pública básica, acompanhando em certa medida a democratização da própria sociedade, que se verifica nesse mesmo período. Ressalte-se, de passagem, que o termo democratização não é empregado aqui no sentido de universalização da escola básica, ou de popularização do ensino, para colocá-lo ao alcance de todos. Não obstante a inegável importância desse significado, o que se trata aqui é da democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola. Trata-se, portanto, das medidas que vêm sendo tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades.

As medidas visando à maior participação dos usuários da escola e demais envolvidos em sua prática nos destinos da escola pública básica podem ser agrupadas em três tipos: as relacionadas aos mecanismos coletivos de participação (conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, conselho de classe); as relativas à escolha democrática dos dirigentes escolares; e as que dizem respeito a iniciativas que estimulem e facilitem, por outras vias, o maior envolvimento de alunos,

professores e pais nas atividades escolares. Neste último tipo incluem-se as iniciativas mais próprias dos sistemas municipais de ensino que, especialmente a partir do final da década de 1980,¹ por estarem sob a direção de governos mais identificados com interesses populares, implementaram medidas visando à melhoria das condições de trabalho dos educadores escolares (como a adoção de horários pagos para planejarem e discutirem sua prática), ou visando à mitigação do autoritarismo das relações pedagógicas (como a implantação da progressão continuada e a superação da reprovação escolar), ou ainda visando à participação da comunidade externa à escola (como as várias iniciativas tendentes a valorizar a aproximação dos pais das atividades escolares e o uso do espaço escolar em horários alternativos às aulas).

Os mecanismos coletivos de participação na escola (ARAÚJO, 1997; PARO, 1995; RUSSO, 1995) tiveram desenvolvimento e histórias diferenciadas nesse período, com maior ou menor atenção dedicada a eles pelos poderes públicos. A associação de pais e mestres (APM) — ou círculo de pais e mestres (CPM), ou ainda associação de pais e professores (APF), como é denominada em alguns sistemas — continuou, de modo geral, com existência meramente formal, pouco ou nada avançando em termos de uma efetiva participação dos usuários na escola, mantendo-se e sendo valorizada pelo Estado, em vez disso, quase exclusivamente por seu caráter arrecadador de taxas junto à população para garantir a sobrevivência da escola, diante da insuficiência de recursos que lhe endereçam os poderes públicos (cf. ARAÚJO, 1997; BUENO, 1987; PARO, 1995; TRAJANO, 1989; RUSSO, 1995). O grêmio estudantil teve história semelhante, mantendo-se como uma alternativa de organização dos estudantes, mas, em geral, sem uma presença significativa que representasse uma participação efetiva e decisiva dos estudantes nas tomadas de decisões na escola, o que não impediu que, em muitos casos, os alunos usassem da presença

1. Como foi o caso do Sistema Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, sob a gestão de Luiza Erundina, tendo Paulo Freire (sucedido por Mario Sergio Cortella) como secretário de educação, bem como, durante a década de 1990 e inícios da primeira década deste século, dos diversos sistemas sob a gestão de governos com maior identificação popular, como os de Porto Alegre, Belo Horizonte, Blumenau, Diadema e vários outros.

do grêmio para marcar sua ação em favor de uma maior participação discente. (FERREIRA, 2002; GARCIA, 2003; PESCUMA, 1990).

O conselho de classe e o conselho de escola experimentaram vida mais intensa nesse período, despertando maior interesse tanto da academia quanto dos envolvidos em políticas educacionais. O primeiro tem papel proeminente na avaliação escolar e tem sido de importância determinante na participação de estudantes (e mesmo de pais) nas tomadas de decisões a respeito do desempenho pedagógico de professores e demais educadores escolares. (ARAÚJO, 1985; DALBEN, 1995; OLIVEIRA, 2006; ROCHA, 1982; SOUSA, 1995) Embora essa não seja uma prática generalizada, cada vez mais se verifica o desenvolvimento de uma concepção segundo a qual os usuários têm o direito de se familiarizar com o modo de agir pedagógico da escola e podem contribuir com sua opinião, expectativas e interesses para uma prática pedagógica mais adequada. Isso tem sido fomentado especialmente nos sistemas municipais de ensino dirigidos por governos mais sensíveis aos interesses populares que têm investido na melhoria da qualidade do ensino e na maior participação da população na escola.

De todos os mecanismos de ação coletiva na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças nas últimas décadas foi o conselho de escola. Temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da escola; reivindicado por professores e suas entidades sindicais que pretendiam com ele minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares; e objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola, junto com a eleição de dirigentes escolares, têm sido os elementos mais conspícuos das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola. Muito embora suas atribuições de partilha do poder nem sempre (ou quase nunca) se realizem inteiramente de acordo com os desejos de seus idealizadores ou como constam nos documentos legais que o institucionalizam (PARO, 1999), o conselho de escola permanece como um instrumento importantíssimo, se não de realização plena da democracia na escola, pelo menos de explicitação de contradições e de conflitos de interesses entre o Estado e a escola e, internamente a esta,

entre os vários grupos que a compõem. Em parte por isso, os conselhos escolares tiveram uma importante difusão pelos diversos sistemas de ensino no país e se mantêm como objeto constante de reivindicação daqueles que não se contentam com as relações heteronômicas e com as desigualdades de direitos vigentes na instituição escolar (ANTUNES, 2002; ARAÚJO, 1997; AVANCINE, 1990; BERKENBROCK, 1993; CAMARGO, 1997; CÓRDOVA, 1997; GAL, 1991; PEPE, 1995; PINTO, 1996; RAMIRES, 1998; RUSSO, 1995).

A escolha democrática de dirigentes escolares é outra medida que tem sido objeto de reivindicação de usuários e servidores da escola e que tem constituído uma espécie de marca dos governos que se têm mostrado sensíveis à necessidade de democratização da instituição escolar. Durante o período considerado (início da década de 1980 até o presente), a eleição de diretores — que no começo encontrou fortes resistências para se instalar — acabou experimentando uma considerável expansão para os vários sistemas de ensino, alcançando todas as regiões do país, a partir das reivindicações dos vários setores da escola e da comunidade que, conscientes da importância do diretor na tomada de decisão na escola e manifestando-se contra seu papel de representante do Estado e de manutenção de seus interesses muitas vezes contra os interesses do ensino, voltaram-se contra as formas de escolha desse profissional que contribuíam para perpetuar esse estado de coisas: a mera nomeação pelo poder governamental — marca do clientelismo e do favorecimento político-partidário —; ou o concurso público — alternativa burocrática, que não leva em conta os problemas de cada escola e os interesses legítimos dos que estarão sob o comando do diretor, além de mascarar o papel nitidamente político da função. Apesar das múltiplas dificuldades e tentativas de minimização de seu caráter político-democrático — como as famigeradas listas tríplexes, ou como os sistemas que vinculam a candidatura a pré-seleções de caráter pretensamente técnico, ou como, ainda, os pesos desiguais atribuídos aos votos de professores, funcionários, alunos e pais — e apesar dos problemas decorrentes de certa transposição equivocada de práticas e princípios, próprios das eleições político-partidárias, para a escola (cf. PARO, 2003), a eleição, como forma de escolha do dirigente escolar, tem-se constituído em importante horizonte de democratização

da escola para o pessoal escolar e usuários da escola pública básica que a veem como alternativa para desarticular o papel do diretor dos interesses do Estado, nem sempre preocupado com o bom ensino, e articular sua atuação aos interesses da escola e daqueles que o escolhem democraticamente. (CALAÇA, 1993; CASTRO et al., 1991; CASTRO; WERLE, 1991; DOURADO, 1990; HEEMANN; PUCCI, 1986; OLIVEIRA, 1996; PARO, 2003; ZABOT, 1984, 1985)

Todas essas medidas democratizantes, todavia, não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século.

Essa afirmação, entretanto, exige que se torne mais claro o que se está querendo dizer com a expressão “estrutura da escola”. Antônio Cândido, em trabalho que já se tornou clássico para os estudiosos de Administração Escolar, chamava a atenção, em 1956, para a impropriedade de se restringir o conceito de estrutura da escola ao aspecto meramente administrativo, considerando que este “é apenas um elemento da estrutura total da escola” (CÂNDIDO, 1974, p. 107, nota de rodapé). Diz ele:

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. (CÂNDIDO, 1974, p. 107)

Como grupo social, a escola é dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais. Não obstante, apesar da imprevisibilidade dessas relações, elas acabam por constituir um modo de existir ou de operar, envolvido por valores, costumes, rotinas, que lhes emprestam certa “regularidade” que não pode deixar de ser considerada no estudo da escola. Observa-se aqui a importância do pensamento de Cândido, ao

chamar a atenção para a necessidade de, ao considerar a estrutura total da escola, não deixar de ter presente essas relações derivadas de sua existência como grupo social. Disso decorre, por sua vez, a preocupação óbvia do estudioso da escola como instituição com as múltiplas e mútuas determinações entre essas relações e os elementos formais deliberadamente instituídos. Estes elementos, embora nem sempre de forma previsível ou intencional — dada a autonomia relativa daquelas relações — não deixam de oferecer limites e, ao mesmo tempo, propiciar condições para o desenvolvimento de condutas, rotinas, crenças, costumes, valores, que perpassam as relações sociais na escola. Para o investigador da realidade escolar, o importante é considerar que, muito embora essas práticas nem sempre sejam passíveis de antecipação no plano ideal, o fato de elas existirem torna possível examiná-las e procurar descobrir seu vínculo com as ordenações racionais, de modo a identificar, mais ou menos precisamente, que medidas as ocasionaram e quais são as possibilidades de iniciativas que produzam sua mudança ou sua afirmação.

Não basta, entretanto, para dar conta do conceito de estrutura da escola como empregamos aqui, atribuir às implicações da escola como grupo social a mesma atenção que se atribui às “relações ordenadas conscientemente”, porque entre estas é muito comum restringir-se o administrativo apenas às atividades-meio. Usualmente, considera-se que a estrutura administrativa da escola diz respeito à ordenação desta com vistas à realização das atividades de planejamento, organização, direção e controle do pessoal e dos recursos materiais e financeiros, deixando de incluir no plano explicitamente administrativo as atividades imediatamente pedagógicas. Assim, a direção escolar, a secretaria da escola, o pessoal não docente teriam atribuições administrativas, por contraposição às atribuições pedagógicas dos educadores em suas atividades com os educandos. Certamente que essa distinção entre atividades-meio (que precedem e dão sustentáculo às atividades-fim) e atividades-fim (que se dão na relação direta entre educador e educando), é legítima e necessária para perceber suas especificidades e tratá-las como tais. Todavia, o risco que se corre ao incluir como administrativas apenas as atividades-meio, é o de legar as atividades-fim a um segundo plano, burocratizando-se o

processo — no sentido de burocratização utilizado por Adolfo Sánchez Vázquez (1977, p. 260-263) —, à medida que as atividades-meio se “degradam” em fins em si mesmas, deixando de servir aos fins da instituição escolar, por perderem sua característica própria de sustentáculo das atividades-fim. Para superar esse risco é preciso um conceito mais amplo e rigoroso de administração. Podemos, então, considerá-la como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. (PARO, 1986, p. 18) Assim entendida, a qualidade específica da administração (ou da gestão, que será tomada aqui como sinônimo) é seu caráter de mediação que envolve as atividades-meio e as atividades-fim, perpassando todo o processo de realização de objetivos. A partir desse entendimento, o princípio fundamental da administração passa a ser o da necessária coerência entre meios e fins, ou seja, para que a administração efetivamente se realize, é imprescindível que os meios utilizados não se contraponham aos fins visados.

De posse de uma concepção mais abrangente da escola que, para além de sua estrutura administrativa, a considere como grupo social, e que, ao mesmo tempo, alarga sua dimensão administrativa, tomando-a como processo mediador que envolve tanto as atividades-meio quanto as atividades-fim, podemos voltar à consideração do impacto das medidas democratizantes sobre a estrutura da escola básica. Curiosamente, esse impacto tem sido muito modesto se considerarmos sua estrutura total (e daqui em diante sempre que mencionar a estrutura da escola é à estrutura total, como aqui delineada, que estarei me referindo). Mas, se a escola tem permanecido tradicionalmente autoritária e resistente à participação democrática em seu interior, é possível que medidas pontuais como as que têm sido experimentadas nas últimas décadas mudem seu caráter autoritário? Da mesma forma, em que medida a permanência da mesma estrutura não limita a funcionalidade ou a eficácia de todas essas medidas? Questões como essas exigem a reflexão sobre as relações entre a estrutura da escola e a prevalência de práticas democráticas em seu interior, que é o tema deste livro.

Um fato relevante nas tentativas convencionais de democratização da escola é que elas adotam como paradigma um conceito tradicional de

educação, ou seja, a democratização proposta, circunscrita ao âmbito das atividades-meio, não questiona as atividades-fim, ou não supõe a necessidade de sua transformação; estas, por sua vez, estão, em sua maioria, configuradas para realizar um ensino do tipo tradicional, adequado a uma concepção de educação nada crítica, que está impregnada no senso comum e que pouco tem de democrática. É preciso, por isso, começar por explicitar esse conceito de educação, de modo a perceber até que ponto ele não descarta, *in limine*, qualquer medida radical de democratização da escola.

Inicialmente, é bom ressaltar que esse senso comum sobre o conceito de educação está presente difusamente na população de um modo geral, mas não deixa de pautar o discurso e a prática de políticos, administradores de educação, formuladores de políticas públicas, educadores escolares e até mesmo renomados pesquisadores e teóricos da Educação. Assim, para a imensa maioria das pessoas, a educação consiste apenas e tão somente na passagem de conhecimentos. Nessa perspectiva, existe alguém que sabe e alguém que não sabe, alguém que detém conhecimentos e informações e alguém que não os detém; a educação consistiria simplesmente na transmissão desses conhecimentos e informações dos primeiros para os segundos. Nessa perspectiva, a forma de ensinar, ou a metodologia do ensino, consiste apenas em organizar da melhor forma possível esses conhecimentos e informações (considerados como os “conteúdos” do ensino) para que eles possam ser transmitidos por quem os detém e aprendidos por quem não os detém. A preocupação fundamental é, pois, com o conteúdo do ensino, ou melhor, com determinada visão *restrita* de conteúdo, que se resume nos conhecimentos e informações que se pretende passar e que se organizam na forma de matérias ou disciplinas, como a Matemática, a Física, a Língua Portuguesa, a Geografia, a História, etc. Esses “conteúdos” precisam ser bem escolhidos (os educadores chamados “críticos” ou “progressistas” fazem questão até de que tais “conteúdos” sejam “críticos” e “progressistas”) e organizados da maneira mais interessante e adequada possível, de preferência indo do mais simples para o mais complexo, de modo a serem melhor captados pelos educandos. Observe-se que, para ser um bom educador nessa

concepção — digamos, “conteudista”² — nem é preciso uma especificidade pedagógica, porque o que mais importa é ter-se apropriado dos conhecimentos para transmiti-los adequadamente. O bom professor de Matemática é aquele que conhece muito bem Matemática, o bom professor de Geografia é aquele que tem bons conhecimentos de Geografia, e assim por diante. Trata-se, como se percebe, da chamada “educação bancária”, tão veementemente criticada por Paulo Freire (1975), em que o professor que conhece simplesmente “deposita” conhecimentos na cabeça dos alunos, que depois podem sacá-los quando necessário.

Nessa visão de educação, em que o mais importante é o “conteúdo” que se passa, em que as preocupações metodológicas se restringem a essa passagem, e em que o professor é mero repetidor de conteúdos, exige-se deste que conheça muito bem esse conteúdo, mas muito pouco a respeito de quem aprende. De quem aprende, seja uma criança, em plena fase de formação de sua personalidade, seja um adulto com a personalidade já formada, exige-se sempre a mesma coisa: o esforço incondicional em se apropriar daquilo que é ensinado, não importa a forma como isso é feito. Decorre daí, certamente, a impressionante identidade entre a maneira de ensinar que se observa numa sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental e uma aula de pós-graduação em qualquer universidade do país. Só o “conteúdo” é diferente, a forma é a mesma: um repetidor de conhecimentos e informações, comunicando, com maior ou menor habilidade, para um grupo que passivamente recebe esses “conteúdos”. Dessa flagrante identidade de “metodologias”, podem-se tirar duas conclusões: por um lado, supõe-se que crianças (não importa a idade ou o estágio de desenvolvimento) e adultos têm as mesmas necessidades e aprendem da mesma forma — e assim se joga pela janela toda a contribuição histórica da Psicologia sobre o modo como pensamos e nos desenvolvemos biopsiquicamente —; por outro, supõe-se que nem um nem outro precisa de fato fazer-se sujeito para aprender. Em ambos os casos, ignora-se a condição de autor intrínseca ao papel de quem aprende.

2. A manutenção das aspas se deve ao fato de que não se trata propriamente de conteúdo no sentido pleno que ele deve ter em educação, como se verá mais adiante, mas de um conteúdo minúsculo, reduzido a conhecimentos e informações, e cuja “transmissão” é hipervalorizada como fim em si mesma.

Essa concepção de educação é a que tem sido, em maior ou menor grau, adotada pela escola básica há mais de cem anos. É verdadeiramente impressionante observar a monotonia dos discursos de autoridades e de educadores, que só sabem defender a importância da educação como transmissão de conhecimentos e veem o esforço pessoal dos educandos como o único recurso de que se dispõe para realizar essa educação. Dessa perspectiva, a função da escola se reduz a quase nada, já que seu papel se restringe ao de mera apresentadora, aos estudantes, de “conteúdos” que cabem a estes esforçar-se por apreender, jogando, assim, para o aluno a responsabilidade por seu aprendizado, e eximindo-se da função pedagógica de propiciar condições para que este queira aprender e se envolva, como sujeito, na construção de sua personalidade. Uma escola desse tipo precisa fazer muito pouco para *parecer* competente: basta esmerar-se em fiscalizar e selecionar. É o que a escola, em geral, tem tradicionalmente feito: *fiscaliza* o estudante para que ele se empenhe em “engolir” o mais eficientemente possível o “conteúdo” que lhe é apresentado, e *seleciona*, para ingressarem na escola ou nela permanecerem apenas aqueles alunos que já trazem de fora as condições de aprendizado e aprendem *apesar* da escola. Aos demais ela *impede a entrada* — como faz prioritariamente a escola privada de hoje e como fazia a escola pública de antigamente — ou *reprova e expulsa de seu interior* — como sói fazer a maioria dos estabelecimentos de ensino básico com aqueles que não conseguem aprender sem o auxílio de uma boa prática pedagógica³. Nessa escola, a motivação para esforçar-se em aprender é sempre extrínseca

3. Com relação a “reprovar e expulsar” os “ineptos”, não deixa de ser impressionante como a *Ratio Studiorum* parece descrever nitidamente o que faziam as escolas públicas de “boa” qualidade e fazem hoje as “boas” escolas privadas. Nas “regras do Prefeito de Estudos Inferiores (= *ginsiais*)”, regra 25, da *Ratio* lê-se:

25. *Os ineptos*. — Se se verificar que alguém é de todo inepto para ser promovido, não se atendam pedidos. Se alguém for apenas apto, mas, por causa da idade, do tempo passado na mesma classe ou por outro motivo, se julgar que deve ser promovido, promova-se com a condição, se nada a isto se opuser, de que, no caso em que a sua aplicação não corresponda às exigências do mestre, seja de novo enviado à classe inferior; e o seu nome não deverá ser incluído na pauta. Se alguns, finalmente, forem *tão ignorantes que não possam decentemente ser promovidos* e deles nenhum aproveitamento se possa esperar na própria classe, entenda-se com o Reitor para que, *avisados delicadamente* os pais ou tutores, não continuem inutilmente no colégio. (ORGANIZAÇÃO..., 1952, p. 172; grifos meus)

ao estudo (o prêmio e o castigo), já que a escola não é capaz de fazer o ensino intrinsecamente motivador e desejável.

A partir do que foi exposto a respeito do tipo de educação vislumbrado pelo senso comum e que se procura efetivar em nossas escolas, não é difícil concluir que tal conceito de educação *se coaduna perfeitamente com a estrutura de escola vigente*. Uma educação que não assume a condição de sujeito do educando aplica-se muito bem na escola hierarquizada que temos; uma educação que se resume à passagem de “conteúdos” pode dar-se muito bem com as disciplinas estanques e com a grade curricular restrita a conhecimentos e informações; uma escola incapaz de fazer-se competente precisa de um currículo seriado, em que a promoção ou retenção em determinada série funciona como medida da maior ou menor culpa do aluno por seu não aprendizado; uma educação, enfim, que não tem como um de seus ingredientes a relação democrática, *não precisa de uma estrutura democrática para se instalar*.

Na perspectiva de uma necessária democratização da escola, é preciso, portanto, adotar um conceito de educação que exija a superação da estrutura autoritária atualmente vigente na escola. Esse conceito tem a ver com a educação como prática democrática, que é a própria educação como produção do humano-histórico. Se a educação visa ao homem, este deve ser pensado não em sua condição meramente natural, como um “animal racional”, mas em sua transcendência dessa condição animal. O homem transcende a natureza (tudo aquilo que existe necessariamente, naturalmente, independentemente de sua vontade), à medida que cria algo novo (não dado naturalmente); e sua primeira criação é precisamente um valor, ou seja, ele se manifesta diante do mundo; é o único animal para o qual o mundo não é indiferente (cf. ORTEGA Y GASSET, 1963) e é isso que o diferencia radicalmente da natureza. Ao criar um valor (“Isto é bom; isto não é.”), que é a expressão de sua vontade, o homem cria, junto, a possibilidade de estabelecer um objetivo derivado desse valor, que ele pode alcançar pela mediação do trabalho. Trabalho em seu sentido humano é uma “atividade orientada a um fim” (MARX, 1983, p. 150, v. 1, t. 1). É pelo trabalho, então (como mediação e não como fim em si), que o homem produz a sua própria existência, produzindo tudo aquilo que não está posto natural-

mente. Nesse processo, o homem, ao mesmo tempo que cria sua condição de “*sujeito* (característica distintiva de sua humanidade), no preciso sentido de autor, de quem atua sobre o *objeto* para realizar sua vontade, expressa nos valores por ele criados historicamente” (PARO, 2002, p. 15), cria também o mundo da cultura, entendida aqui em seu sentido mais amplo, que inclui o conjunto de valores, conhecimentos, crenças, tecnologia, arte, costumes, filosofia, ciência, direito, tudo enfim que constitui a produção histórica do homem, por contraposição ao mundo meramente natural. No decorrer da história, toda essa cultura precisa ser apropriada de geração em geração e isso é feito por meio da educação.

A educação é, pois, a apropriação da cultura produzida historicamente. Essa apropriação tem pelo menos duas dimensões intrínsecas: por um lado, é ela que possibilita a preservação do acervo cultural, dando condições para a continuidade histórica; por outro, é a forma pela qual cada indivíduo se faz humano-histórico, processando-se sua necessária atualização histórico-cultural, ou seja, como cada ser humano nasce puramente natural, sem um átomo de cultura, é a educação que lhe propicia acesso à cultura produzida historicamente, eliminando ou reduzindo a defasagem que há entre o estado natural e a cultura vigente. É preciso enfatizar que não se trata de mera atualização de conhecimentos e informações, mas da apropriação da cultura em sua inteireza e complexidade. Perceba-se que esta não é apenas uma diferença de grau, ou de quantidade, mas uma diferença *qualitativa*. Como já dizia Michel de Montaigne (2002, p. 224), não se trata apenas de ter uma cabeça “bem cheia” de conhecimentos, mas de ter uma “cabeça bem feita”, ou melhor, trata-se da formação da personalidade humana.

Esse conceito de educação como produção do humano-histórico não pode ser desvinculado de sua dimensão política. A política se faz presente como realidade inerente à espécie humana porque não é sequer imaginável que o homem, em sua condição histórica, como produtor de sua própria humanidade, possa existir isoladamente. O homem só consegue produzir sua realidade material relacionando-se com outros homens, por meio da divisão social do trabalho. Mas cada ser humano só é humano-histórico por ser sujeito, um ser ético, dotado de vontade, de interesses,

que o orientam para agir como autor sobre determinado objeto. Contudo, ao relacionar-se, ele se depara com outros seres humanos com a mesma especificidade histórica: sua subjetividade. Verifica-se, então, que,

dessa situação contraditória do homem como sujeito (detentor de vontades, aspirações, anseios, [...] interesses, expectativas) que precisa, para realizar-se historicamente, relacionar-se com outros homens também portadores dessa condição de sujeito, é que deriva a necessidade do conceito *geral* de política. Este refere-se à atividade humano-social com o propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, na produção da própria existência em sociedade. (PARO, 2002, p. 15; grifos no original)

Preliminarmente, pode-se dizer que existem duas maneiras de produzir essa convivência: pela dominação e pelo diálogo. A dominação é uma prática política autoritária que reduz o outro à condição de objeto, à medida que anula ou diminui sua subjetividade e estabelece o poder de uns sobre outros. Já o diálogo é a alternativa democrática de convivência política. Repare-se que já não se trata de conceber a democracia apenas em seu sentido mais restrito de “governo do povo” ou de vontade da maioria, mas de vê-la em seu sentido mais rigoroso e geral, ou seja, como convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos que se afirmam como sujeitos históricos.

Observe-se que, enquanto a prática autoritária pode orientar-se pela coerção, à prática democrática só resta guiar-se pela persuasão. A prática política coercitiva tem um elemento de força que é a certeza de sua realização: diante do elemento coercitivo, ao coagido só resta obedecer. Esse elemento de certeza não existe no caso da prática persuasiva, dialógica. Nesta, precisa-se correr o risco de os objetivos não serem atingidos. Quem procura convencer pelo diálogo deve correr o risco de não convencer. Mais: corre o risco de ser convencido do contrário pelo outro. Se assim não for, se não houver o risco, é porque não se trata de diálogo, mas de imposição. Mas essa aparente desvantagem da prática democrática diante da prática coercitiva pode desaparecer se considerarmos que os efeitos desta última têm uma permanência muito mais precária. A concordância do coagido só se realiza na presença do elemento coator; afastado este,

cessa seu efeito. No caso da persuasão, pelo diálogo, acontece o contrário: quando alguém é persuadido de uma ideia, apropriando-se de determinado elemento cultural (conhecimento, valor, crença, etc.), ele o faz por sua vontade livre, e a concordância permanece para além do momento da apropriação, visto que essa apropriação se dá num duplo sentido: esse elemento cultural passa a ser seu, de sua propriedade (sem deixar de ser da propriedade de quem o proporcionou)⁴ e, ao mesmo tempo, passa a fazer parte de sua própria personalidade, passa a compô-la, de modo que não se desvaneca de um momento para outro.

Ao descrever essa ocorrência da política como ação democrática, dialógica, na verdade estamos descrevendo como se dá a relação pedagógica como prática democrática. Se a educação visa à formação do humano-histórico que se afirma como sujeito, seu modo de realizar-se, ou seja, a relação pedagógica, precisa dar-se como prática democrática. O princípio que orienta esse processo nada mais é do que o princípio fundamental de toda ação administrativa, ou seja, o princípio de que os meios devem adequar-se aos fins. Se o fim da educação é a produção do homem histórico, se o que confere a este o caráter de histórico é sua condição de sujeito, então, a ação pedagógica só pode dar-se supondo educandos que sejam sujeitos. Pode-se dizer, portanto, que “o educando só aprende se quiser” (PARO, 2010b, p. 30). Se *ser* humano-histórico é um ato de vontade do indivíduo, *fazer-se* humano-histórico, por meio da educação, é algo que depende intrinsecamente da vontade de quem se educa.⁵

4. A rigor, não existe, portanto, a tão propalada “transmissão” ou “passagem” de conhecimentos ou de qualquer outro elemento da cultura no ato educativo. Transmissão supõe *transferência* de determinado objeto de um lugar para outro ou da posse de uma pessoa para outra, o que não acontece com os elementos culturais envolvidos na relação pedagógica. Aqui o termo só pode ser aplicado como metáfora, que será evitada doravante, neste livro, para não ocultar a verdadeira natureza do processo pedagógico, confundindo-o com a concepção “bancária” de educação. (Nota da 2ª edição.)

5. Interessante é observar que essa verdade, há tanto tempo à disposição do pensamento filosófico, cada vez mais é confirmada na prática científica que, especialmente no último século, ao elucidar a forma como pensamos e nos desenvolvemos social, biológica e psicologicamente, mostrou o papel fundamental que representa, para o aprendizado do educando e para a construção de sua personalidade, sua atividade como sujeito (não como mera atividade). (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992; LEONTIEV, 2004; OLIVEIRA, 1993; PIAGET, 1971; VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKY, 1989; WALLON, 1971, 1988.)

É por isso que dizer que o educador educa o educando só pode ser entendido como uma força de expressão querendo significar que o educador propicia condições para que o educando *se eduque*. Educar-se é, portanto, um verbo reflexivo. A boa didática deve começar por envidar todos os esforços para produzir no educando a vontade de educar-se. Quem *quer* aprender já tem um enorme caminho andado para *de fato* aprender. Talvez por isso a escola pública de antigamente e as chamadas “boas” escolas privadas de hoje façam questão de receber e manter como seus alunos apenas aqueles que aí chegam com esse valor já incorporado em suas personalidades. Essas escolas podem dar-se ao luxo de ser incompetentes, porque podem discriminar seus alunos, acolhendo apenas aqueles que aprendem *apesar* da má escola e contribuem para que esta apareça como sendo escola de excelência. Mas a escola pública de hoje, se quer de fato cumprir sua vocação universalizadora, não pode dar-se a esse luxo da incompetência.

Para ensinar bem, já não basta mais, como na estratégia tradicional, dominar determinado “conteúdo”. Se o fim do ensino escolar não é apenas “encher” uma cabeça, mas formar uma personalidade humano-histórica, a educação se faz muito mais complexa e exige a consideração de todos seus fundamentos históricos, econômicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e filosóficos. Se o educando só aprende se quiser, se ele só se educa como detentor de vontade, como sujeito, então é preciso saber em que condições ele se faz sujeito para poder levar isso em consideração na prática pedagógica.

Levar em consideração as condições que propiciem ao educando fazer-se sujeito na prática pedagógica escolar envolve, entre outras providências, dotar a escola de uma estrutura que esteja de acordo com essa prática democrática. É este, portanto, o problema que se apresenta: que configuração deve ter a estrutura da escola se se adotar, como objetivo a ser atingido, a realização da educação como prática democrática? Até o presente, ao se proporem mudanças visando à democratização da escola, não se tem presente, em geral, essa concepção de educação e, por isso, muito dificilmente se proporá uma estrutura capaz de realizá-la. É preciso superar essa perspectiva, buscando alternativas de estrutura total da

escola que, não ignorando a necessária coerência entre meios e fins, sejam compatíveis com uma visão democrática de ensino. Em termos teóricos, isso requer a realização de um exame metuculoso da atual estrutura da escola pública brasileira na busca de formas de sua transformação para adequá-la à educação como prática democrática.

No que diz respeito ao ensino fundamental, contexto no qual realizou-se a investigação objeto deste livro, parece-me que a discussão do tema requer, preliminarmente, a consideração de alguns pontos que, embora pareçam independentes, estão intimamente relacionados entre si: 1) busca de uma possível *direção colegiada* da escola, com vistas à distribuição do poder da forma mais democrática possível; 2) configuração de uma *estrutura didática* da escola fundamental em conformidade com os mais recentes avanços e contribuições das ciências com relação ao desenvolvimento da criança e do adolescente; 3) redimensionamento do *currículo* da escola fundamental de modo a abarcar a cultura em suas múltiplas dimensões para dar conta da formação integral da personalidade dos educandos; 4) atenção e cuidado para com o *trabalho docente*, pelo oferecimento das condições exigidas pela natureza do trabalho pedagógico e pela implementação de formas coletivas de planejamento, execução e avaliação desse trabalho; 5) afirmação da *autonomia do educando* para aprender e dimensionamento da conseqüente autonomia que se lhe deve proporcionar para participar das tomadas de decisões escolares; 6) implementação de medidas que tornem possível e estimulem a efetiva *integração da comunidade* à escola pública fundamental.

Nos capítulos seguintes trataremos de cada um desses temas, sem a pretensão de apresentar soluções, mas de fazer a crítica do existente e contribuir para a discussão de sua superação.