

TEMAS EM POLÍTICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO

Paulo Gomes Lima
(Org.).



2013

Universidade Federal da Grande Dourados

Editora UFGD

Coordenador editorial : Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Guilherme Augusto Biscaro

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

Rozanna Marques Muzzi

Fábio Edir dos Santos Costa

Capa: Marise Frainer

Diagramação: Triunfal Gráfica e Editora (Alcindo D. Boffi)

Impressão e Acabamento: Triunfal Gráfica e Editora

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

LIMA, Paulo Gomes (Org.).

Temas em Políticas e Gestão da Educação /

Paulo Gomes Lima (Organizador). – Editora UFGD,
2011.

ISBN

1. Políticas Educacionais 2. Educação. 3. Gestão da
Educação 4. Participação 5. Ciências Humanas. I. Título
II. Cadernos Acadêmicos

SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
INTRODUÇÃO	09
Capítulo I	
GESTÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O SEU REFERENCIAL TEÓRICO	13
Paulo Gomes Lima	
Capítulo II	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PARTICIPAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE	25
Paulo Gomes Lima Maria Alice de Miranda Aranda Antonio Bosco de Lima	
Capítulo III	
RELAÇÕES ENTRE ESTADO, PARTICIPAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PLANO DA EFETIVIDADE, DA POSSIBILIDADE E DA NECESSIDADE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NO BRASIL	45
Paulo Gomes Lima Maria Alice de Miranda Aranda Antonio Bosco de Lima	

Capítulo IV	
GESTÃO DEMOCRÁTICA, GESTÃO GERENCIAL E GESTÃO COMPARTILHADA: NOVOS NOMES VELHOS RUMOS	63
Antonio Bosco de Lima Jeovandir Campos do Prado Simone Vieira de Melo Shimamoto	
Capítulo V	
GESTÃO PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO UM DOS CANAIS DE SUA LEGITIMAÇÃO	83
Paulo Gomes Lima	
POSFÁCIO	105
SOBRE OS AUTORES	107

PREFÁCIO

Prof.Dr. *José Vaidergorn*

Docente do Corpo Permanente do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu
UNESP/Araraquara-SP

A pesquisa educacional brasileira tem avançado no atual século em qualidade e consistência temática, procurando preencher algumas lacunas do conhecimento crítico que até então não recebiam a necessária atenção. Várias são as razões da ausência anterior; a atual produção, por sua vez, é decorrente em boa parte da tardia expansão do sistema de ensino superior para as regiões até recentemente carentes, bem como do incremento dos programas de pós-graduação em Educação nestas instituições. Novas abordagens e referenciais teóricos vêm se somar aos estudos nacionais, regionais e locais, favorecendo a busca de sínteses que possam sinalizar os caminhos para a melhoria do conhecimento e da prática educacional.

O presente Caderno Acadêmico, organizado pelo Prof. Paulo Gomes Lima, em seus cinco capítulos busca contribuir para o cumprimento deste papel de síntese ao abordar temas recorrentes e férteis na pesquisa educacional sobre Gestão Escolar, ponto nodal que requer mais e mais estudos teóricos e análises de projetos e práticas. A Gestão Escolar, vértice do sistema que tem hoje, de um lado, as políticas públicas inspiradas no modelo empresarial e suas teorias, e do outro, a escola real em uma sociedade complexa, tende a responder às diferentes demandas de forma híbrida e tímida, pretendendo introduzir, por exemplo, práticas de tipo democráticas, ao mesmo tempo em que atende a um modelo gerencial, seja este mais ou menos conservador.

O panorama atual, de predomínio dos modelos de internacionalização econômica e reestruturação produtiva do trabalho, atinge os

diferentes âmbitos educacionais, desde a unidade escolar de cidades de diferentes portes até os sistemas municipais, estaduais e federal, públicos e privados. Os estudos aqui apresentados trazem ao leitor uma renovada perspectiva de estudo da Gestão Escolar brasileira, sistematizando os referenciais teóricos tradicionais observados desde antes da década de 1980, e desse período em diante nos embates pela democratização do país, até os modelos de gestão democrática e gerencial que representam as tendências hoje em voga.

A democracia e a participação, presentes nos discursos e projetos pedagógicos, conforme exposto pelos autores, ainda não se consolidaram nos sistemas educacionais e nas instituições escolares. Em seu lugar, pratica-se um arremedo limitado às tarefas de arrecadação de recursos e pequenas obras de manutenção realizadas pela “comunidade escolar”, em um processo de conciliação alienada envolvendo pais, alunos, professores e funcionários.

As astúcias do sistema ainda não são de todo conhecidas, mas suas ações já estão à mostra. São identificáveis, no entanto, alguns dos seus equívocos de ordem conceitual e as consequências observadas no resultado da escolarização. Por tais motivos, os textos desta obra são oportunos, e mostram o quanto ainda há para se pesquisar, propor e realizar na educação escolar brasileira para se contrapor às concepções excludentes e concorrenciais e se aproximar firmemente de um resgate histórico da educação para a cidadania democrática e participativa.

INTRODUÇÃO

Este livro, na projeção dos Cadernos Acadêmicos da UFGD, tem como objetivo a problematização de temáticas no intercruzamento das políticas e gestão da educação para a escola no Brasil. Reúne textos de pesquisadores da UFGD na área de Educação, bem como contribuições de autores de renomadas universidades públicas no Brasil.

Cada uma das temáticas desdobradas traz como pontos de discussão os condicionantes sócio-históricos das políticas públicas para a educação brasileira e as distintas possibilidades de sua leitura na relação capital-trabalho, da gestão democrática proposta e as naturalizadas. Aponta encaminhamentos para a melhoria da qualidade da educação brasileira e problematiza a atual conjuntura da educação, ainda, dual no Brasil.

O livro está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo analisa as tentativas de construção de um referencial teórico da gestão escolar. Por meio das contribuições bibliográficas de Rabani (1995); Barroso (1995); Griffiths (1974) e Lima (2009) percorre-se o itinerário histórico da gestão escolar descrevendo três períodos, a saber: a) Primeiro período: a proposição de uma teoria da administração educacional – aproximação dos modelo gerencial de administração da empresa à escola; b) Segundo período: a busca de uma administração educacional Ainda vinculada ao positivismo, isto é, as ciências deveriam oferecer suficiente base para dar sustentação à administração escolar a partir das ciências sociais (sociologia, psicologia, antropologia, dentre outras), c) Terceiro período: a contribuição de Greenfield por meio da proposição de um trabalho intersubjetivo no âmbito escolar.

O segundo capítulo trata dos condicionantes sócio-históricos das políticas educacionais no Brasil, do entendimento da participação como

um dos canais do processo democrático e a gestão democrática da escola a partir da década de 1990. Utiliza-se como caminho metodológico o materialismo histórico-dialético com o intuito recorrente de problematizar os elementos desveladores do objeto organizados em três eixos, a saber, a) políticas educacionais no Brasil: consensualidade e naturalização, b) Participação e democracia induzidas na e para a escola no Brasil e c) Gestão democrática: olhares e leituras de mundo.

O terceiro capítulo destaca-se como um estudo sobre as relações entre Estado e escola no Brasil, o âmbito da participação nas políticas educacionais e a gestão democrática em três eixos: efetividade, possibilidade e necessidade e a instituição na escola de canais legítimos de participação (conselhos, associações de pais e mestres, constituinte escolar, dentre outros) ritmados pelo ideário da reprodução capitalista.

O quarto discute os modelos de gestão escolar democrática, compartilhada e gerencial, analisando os contextos sócio-históricos e políticos nos quais tais modelos se constituem. Analisa o papel do Estado e sua relação com as escolas por meio das políticas públicas. O modelo posto nos anos 1990, contaminado com os discursos de *democratização* e *descentralização*, traz contornos que, muitas vezes, são equivocadamente colocados. Tal processo é conduzido de forma que os sujeitos são convencidos que atuam democraticamente, o que cria uma mentalidade na qual gestão democrática é sinônimo de gestão compartilhada, ou seja, uma mera adjetivação. Esta “confusão”, que reduz o papel político da “comunidade escolar” contribui para a legitimação desta forma de gestão, abrindo espaços e fortalecendo o crescimento da gestão gerencial, forte objetivo nas discussões educacionais escolares da atualidade. Neste contexto, as escolas são caracterizadas como aquelas que melhor conduzem o processo administrativo em relação ao autofinanciamento buscando, através de criatividade e da flexibilidade, angariar recursos para sua manutenção. Para isto, precisam incrementar um processo de gestão que busque na comunidade uma participação que dê anuência a tal modelo. Esta concepção de gestão reduz a participação dos sujeitos

apenas ao aspecto financeiro. Neste, os usuários da escola têm o poder restrito de contribuir para a manutenção da mesma, buscando uma qualidade que, de fato, está esvaziada de seu foco político, constituindo-se meramente pragmática.

E finalmente no quinto capítulo os condicionantes sócio-históricos da gestão participativa e democrática da escola no Brasil e o Projeto Político-Pedagógico como um dos canais de sua legitimação são problematizados de forma recorrente. O capítulo está estruturado a partir das relações entre: democracia, reestruturação produtiva e os condicionantes sócio-históricos da gestão participativa, democrática e do projeto político-pedagógico na escola brasileira. Ao final o estudo desvela a necessidade do despertar da consciência coletiva, da reflexão e engajamento dos protagonistas da escola pública no Brasil, como condição imprescindível para a sua emancipação e exercício da gestão democrática por meio de canais legitimamente constituídos.

Em sua totalidade o livro é um convite introdutório para a discussão das políticas e gestão educacional no Brasil que exige posicionamento e propõe aberturas para novas pesquisas.

CAPÍTULO I

GESTÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O SEU REFERENCIAL TEÓRICO

Paulo Gomes Lima

Introdução

O conhecimento de um objeto de estudo em sua totalidade requer a compreensão de contextos do qual o mesmo é parte integrante do todo e o todo da parte, sem a secção de qualquer dos elementos ou condicionantes históricos pertinentes ou mesmo o privilegiamento de um segmento em detrimento deste todo; a não ser é claro, que metodologicamente se haja inclinado para esta opção, destacando-se tão somente elementos pontuais que sejam parâmetros para considerações outras, que não necessariamente o conhecimento inicialmente referido.

Desta forma, infere-se que seria muito razoável escrever sobre gestão escolar a partir do período histórico que se refere a década de 1980, uma vez que neste período acontecia em nível mundial um processo de abertura política apontando para a inauguração de um período que evocava a luta pela democracia, principalmente em países que sofriam com a amargura dos movimentos ditatoriais, sufocando o exercício da cidadania propriamente dita e vivenciando uma abertura permitida. Mas, este caminho com certeza, embora pudesse privilegiar com certa prontidão a informação contextual sobre a constituição da gestão escolar e os seus condicionantes, não estaria em sua totalidade levando em conta os condicionantes históricos e sociais que iriam se pautar como os referenciais

teóricos para este setor atualmente tão discutido e objeto de inúmeros trabalhos acadêmicos: a escola – gestão ou administração?.

É necessária esta incursão sobre o desenvolvimento desta totalidade – que é processual, uma vez que compreender a gestão escolar como processo participativo à luz das teorias organizacionais, requer considerações intrínsecas e extrínsecas, organicamente ligadas à totalidade social, onde elas se realizam, exercem suas ações e onde, ao mesmo tempo, encontram as fontes de seus condicionantes. Entende-se por processo participativo todas as contribuições, trocas, intercâmbios de idéias realizáveis ou por se realizarem, ou mesmo articulações que expressem o posicionamento do grupo, podendo ou não convergir-se para a ação; dentro de uma organização social legitimamente constituída, onde os indivíduos participam ativamente na tomada de decisões, interagindo dialeticamente com seus pares e abertos à interação com diferentes grupos (no caso da gestão escolar: pessoal técnico-administrativo, corpo docente e discente, coordenação pedagógica, comunidade, etc.), afim de que os parâmetros estabelecidos dentro do trâmite consensual e os objetivos dos grupos alcançados ou encaminhados para aprimoramento e projeções sejam trabalhados ou mesmo, se inviáveis sejam feitas reconsiderações, dado ao seu grau de validade ou não para o contexto que determinada realidade solicita. Dito de outro forma, é necessário entender o processo de constituição da gestão escolar como a conhecemos hoje, como um resultado inacabado de muitas projeções históricas e sociais e do imaginário social que se referencia pelo seu modo de produção, diz-se do mundo ocidental, da forma de produção capitalista.

A escola como organização social responsável pelo processo de educação formal foi, ao longo dos séculos, muito mais objeto de reflexão dos ideários da forma de produção capitalista e com isso o seu papel era cunhado pela reprodução do homem desejado para o tipo de sociedade que se pretendia, do que a formação do homem para construção e exercício de sua cidadania, por meio de sua autonomia e livre arbítrio. Desta forma, como aparelho ideológico a escola tem histórica-

mente cumprido o seu papel na forma de reprodução de conhecimentos e valores sociais predominantes, mas que por paradoxal que seja, são predominantes pela violência simbólica, velando, portanto os interesses não ditos, as vontades não sentidas e um mundo onde o determinismo não se discute, se aceita.

As teorias organizacionais da década de 50 do século XX, ofereciam a visão de que as organizações eram entidades reais e que por isso poderiam ser compreendidas numa base científica, assim como o seu controle e melhoria (JALALI,1995). Este referencial era pautado principalmente pela influência positivista de Augusto Comte. Segundo essa visão o estudioso deveria se ater aos dados factuais, negando-se a admitir outra realidade que não a dos fatos e investigar tão somente a relação entre eles, objetivamente.

Até então não havia uma teoria da Administração Educacional definida, quando em 1957, com o “Movimento Teórico”, os administradores educacionais e os cientistas sociais se reúnem para pensar e buscar um referencial teórico que fosse significativo para a realidade da escola, especificamente nos EUA inicialmente por conta da intensa influência dos capitães das teorias científicas de administração, e propõem o desenvolvimento de uma teoria pertinente à essa área de concentração educacional, correspondente ao contexto de produção do mercado capitalista.

Porém, surge então, um novo conceito sobre a realidade do mundo e das coisas (inclusive organizações); o idealismo: centrando o objeto do conhecimento na subjetividade dos atores sociais, de sua compreensão da mesma e de sua aspiração por uma teoria mais humanizante. Estes pressupostos observados e defendidos de maneira extremada chocam-se explicitando uma dualidade explicitada, por um lado, pelo positivismo que, por meio de um modelo mecanicista, marginaliza a interdependência entre o sujeito cognoscente e o objeto, ou seja, a única possibilidade do conhecimento e da organização se baseia na objetividade. Por outro lado, na defesa do idealismo que assinala a predominância do sujeito sobre o objeto, ignora-se a construção histórica da própria ciência.

Estes posicionamentos unidirecionais entre administradores e cientistas sociais, estabelecem alguns impasses que promovem divergências significativas quanto à busca de uma teoria da Administração Educacional: “Que orientação seguir para uma teoria da Administração Educacional realmente que oferecesse substancial contribuição para o exercício do diretor escolar, considerando que estes posicionamentos (Positivo/Idealista), apresentavam proposições unilaterais e, portanto, limitadas em si mesmas? Como compreender a teoria e a prática do processo administrativo na escola e à luz de quais fundamentos científicos e/ou humanos? Que ferramentas seriam necessárias para uma teoria da Administração Educacional para além de uma visão limítrofe e unilateral? Como coordenar, direcionar ou superar os enfoques até então propostos?”

Estes pontos que causaram tanto impacto, a começar do final das décadas de 40 e 50 e ainda continuam em nossa contemporaneidade, atravessaram a década de 60 e 70 em três períodos que é necessário resgatar por conta do entendimento do status da gestão educacional na atualidade

Primeiro período: a proposição de uma teoria da administração educacional

Para Griffiths, as teorias não são feitas para durar eternamente. Elas são feitas para ajudar na identificação e esclarecimento de problemas aqui, agora e no futuro imediato. Também são elaboradas para que melhores teorias possam ser construídas no futuro, pois a construção da teoria, segundo ele, pode ser explicada como a elevação de uma pirâmide, ou seja, as teorias atuais se apoiam nas do passado (GRIFFITHS, 1974: 12).

Não há como negar a historicidade do movimento teórico atual, no campo da Administração Educacional, uma vez que este foi e ainda está sendo construído a partir de contribuições passadas, incorporando-se novos paradigmas, questionando-se modelos não viáveis, propondo-se alternativas para além de uma conformação da realidade situacional, porém, tendo-as sempre como ponto de referência. Nalgumas podemos

notar limitações, noutras extremismos, noutras ainda tentativas de contribuir com pressupostos práticos e ou teóricos, mas não completos em si ; dando margem à novas investidas no campo teórico e favorecendo novas descobertas que a posteriori, auxiliarão outros estudiosos nesta área específica de estudos.

Considerando dessa forma, Griffiths não se atenta apenas na identificação e esclarecimento de problemas, como prisma funcional da teoria, todavia afirma que a prática da administração é a aplicação da teoria dos pesquisadores que estudam a administração (Idem, p.25). Assim, Griffiths faz um levantamento das teorias da Administração Educacional [Mort e Ross; Sears; CPEA dos Estados do sul (EUA), além do Centro de Administração de Midwest] e não-educacional [Argyris-Bakke, Simon, Litchfield e Barnard] para a justificação e formulação de sua própria proposição teórica, que trataremos num outro trabalho, por enquanto nos deteremos no primeiro segmento, também entendido como primeira fase por Barroso (1995).

Entre a conveniência dos senso comum e a defesa de um referencial para a administração educacional |à luz da teoria científica, a segunda saiu-se vitoriosa. Dois autores americanos citados por Griffiths (1974) Paul R. Mort e Donald H. Ross centram o senso comum como fonte de conceitos de valor , sanções culturais, critérios e princípios e, portanto, são sinônimos em si. Para eles, se as contribuições peculiares desses princípios não fossem consideradas a administração escolar deixaria de atingir seus objetivos. Dessa maneira, apontam 3 grupos que norteiam 14 princípios, orientados para a resolução do problemas administrativos educacionais: a) grupo humanitário (o senso público do que é direito nas relações entre pessoas); b) grupo prudencial (o senso público do que é prático); c) grupo de ritmo (os impactos dos valores, necessidades e insights, constantes em variáveis). Essa teoria foi publicada em 1946, porém, os autores (Mort e Ross) reconheceram que os princípios que expuseram eram contraditórios, pois não poderiam ser aplicáveis a uma dada situação específica; então revisam seus estudos em 1957 e propõem um con-

ceito chamado de ‘juízo equilibrado’, onde cada princípio deveria ser aplicado conforme a conveniência da situação.

Vê-se, nesta proposição que a princípio apresenta-se parâmetros bem definidos, formulando-se um paradigma com base no senso comum, porém ao estabelecer-se um modelo, onde cada evento da Administração Educacional pudesse ser enquadrado, generalizou-se as situações problemas de forma estereotipada, desconsiderando-se as especificidades de cada evento e suas variáveis e mesmo sob a visão de um ‘juízo equilibrado’, verifica-se a inadequabilidade de uma aplicação global desses princípios, dado que são partes do processo, importantes como se sabe, mas limitadas no alcance.

Em 1950, Jesse B. Sears produz uma obra intitulada “The Nature Of The Administrative Process”(A Natureza do Processo Administrativo), onde influenciado pelas idéias de Taylor, Fayol, Gulick e Urwick, assevera que ‘a função administrativa deriva sua natureza da natureza dos serviços que dirige’, ou seja, primeiro se trabalha o modelo funcional administrativo que se julga ótimo e depois aplica-se no ambiente educacional, onde se seguido a contento funcionará com eficácia; desta forma, estudando-se o serviço a ser administrado, trabalhado, chegar-se-á a viabilidade de sua organização e funcionalidade, não sendo necessárias correções posteriores. A aplicação dessa teoria, segundo Sears, deve estar patamarizada no cerne da autoridade (authority centered), entendendo esta como controle sistematizado, mediante o embasamento da necessidade (need centered), nesta razão, quando se estuda a forma de organização de uma escola e desta maneira, tendo elementos que corroborem favoravelmente para um desempenho ótimo de suas estruturas funcionais, ter-se-á uma teoria da Administração Educacional viável.

A relação de autoridade e necessidade proposta, se perde no contexto que o autor expõe, tendo em vista que a pressuposição de autoridade prévia, sem um conhecimento proximal da realidade situacional e acompanhamento passo a passo do processo em que se desenrolam os eventos, torna-se esvaziada em si, pois não conseguirá estabelecer víncu-

lo com as necessidades reais de um grupo e de suas problemáticas que se constroem paulatinamente no transcorrer da Administração Educacional propriamente dita, pois a amostragem de uma ou duas organizações não representam um padrão modular, onde todos os eventos se sistematizam, como numa produção em série.

Em 1955, o Programa Cooperativo em Administração Educacional (CPEA), esforçando-se para o desenvolvimento de diversas abordagens teóricas em Administração Educacional, lança o chamado “conceito de competência”, num volume intitulado “Por um melhor ensino da administração escolar”. A idéia central da CPEA, por definição era: a teoria da administração escolar deveria ser a base de valor que penetra o comportamento do indivíduo, ou seja, o conceito de competência que o indivíduo exerceria, estaria embasado por três eixos principais: função, teoria e técnica; entendendo-se por função alguma tarefa crítica que exigisse do administrador ordenar o início e a manutenção de um sistema de registro e frequência de alunos; a teoria correspondia à metodologia da realização da tarefa crítica e a técnica compreendia ao conjunto de habilidades, conhecimentos para a realização da tarefa .

Surge novamente um contraponto: qual o parâmetro avaliativo de uma competência balizada no comportamento do indivíduo ? Sem negar a necessidade dela (da competência), dentro do contexto administrativo, ao se estabelecer pauta a pauta uma proposta funcionalista convergida à competência de alguns, não se está subestimando e limitando, ou mesmo rotulando a outros como incompetentes, desqualificados para o exercício da administração educacional?

Outra unidade do CPEA , o centro de administração do Midwest, propõe que a administração deveria ser concebida estruturalmente como hierarquia de relações subordinado-superior dentro de um sistema social, desta forma se estabelece uma estrutura de cima para baixo, uma relação burocratizada, onde o processo participativo inexistente. Além de um ponto estrutural, o centro administrativo de Midwest apregoa que funcionalmente esta hierarquia de relações é o espaço a ser preenchido por papéis e

instalações de forma a atingir os objetivos do sistema social, este, por sua vez compreende duas dimensões: a Nomotética (instituição, papel e expectativa) e a Ideográfica (indivíduo, suas necessidades, sua disposição-necessidade), ambas convergindo para um comportamento observado.

Embora houvesse disposição argumentativa sobre a teoria das relações humanas a partir dos estudos de estudos de Mayo e Roethlisberger (década de 1930) e mesmo as idéias de John Dewey em sua obra “Democracy and Education” com uma proposta de uma gestão democrática de responsabilidade de todos, a fundamentação teórica que dominará a metade do século XX (até os anos de 1950) em nível de administração educacional será o da gestão científica da empresa por meio de forte ênfase das obras de Taylor, Fayol e Gurwick, mesmo porque a sua defesa era correspondente ao que esperavam os industriais: formar indivíduos no âmbito de uma competência técnica determinada. Àqueles autores eram da mesma opinião de Bobbit, um professor da Universidade de Chicago que em 1913 era caracterizado um dos principais defensores da aplicação dos princípios do Taylorismo na administração das escolas. Em um de seus artigos afirma: “Os diretores e supervisores devem fornecer aos trabalhadores instruções detalhadas acerca do trabalho que deve ser feito, os ‘standards’ que devem ser atingidos, os métodos a serem utilizados e os materiais...” (Bobbit, 1913, p. 7-8 Apud BARROSO, 1995). Para ele a base do currículo na formação do administrador escolar deveria ter a mesma base das empresas, centradas tão somente em eficiência e eficácia, o que compreenderia fazer dos professores os artífices da matéria bruta que eram os alunos. Nesse caso o que deveria predominar em nível de eficiência e eficácia no rendimento discente eram os resultados obtidos por meio de testes padronizados, tais e quais os inputs e outputs nas indústrias.

Segundo período: a proposição de uma teoria da administração educacional

Segundo Barroso (1995) o segundo período de proposição de uma teoria da administração educacional se deusa partir de meados dos anos

de 1950 até meados dos anos de 1970. Este período ficou conhecido como “New movement”, pela razão ensaística de sua proposta, mas que era também extremada. A proposta era fundamentalmente positivista. Em sua visão algumas ciências ofereciam suficiente base para dar sustentação à administração escolar a partir das ciências sociais (sociologia, psicologia, antropologia, dentre outras). As pistas ou validações dadas pelo campo de conhecimento científico materializados pelo administrador educacional em sua proposição seriam plenamente suficientes para o bom andamento de uma escola. A questão central discutida na época era a de que as bases teóricas apresentavam em si contribuições importantes sim, mas havia a necessidade de maior sustentação para uma base teórica que envolvia muito mais do que a reflexão científica como parâmetro exclusivo para a administração educacional, mesmo porque na advocação da escola como instituição formal havia unanimidade em reconhecer a sua finalidade formal, portanto, com objetivos e devolutivas concretas para a sociedade. Essa proposta defendida por A. Halpin não vingou, decretada a insuficiência e não sustentação da proposta.

Terceiro período: a proposição de uma teoria da administração educacional

A partir dos anos de 1970, Thomas Greenfield começa a desdobrar uma contribuição singular para a compreensão da administração educacional. Para ele as organizações só se constituem ou se tornam reais por conta da intervenção ou ações das pessoas. Sua crítica sobre a insuficiência da proposta da gerência científica e mesmo sobre o new movement era a de que humanamente avaliando não era possível afastar fatos de valores pois ambas as dimensões são construções do homem e carecem, a seu tempo de considerações. No caso da noção valorativa as subjetividades, o imaginário social não são objetos descartáveis, ao contrário fornecem ao administrador escolar elementos de análises necessárias para compreender o universo da instituição escolar, ao passo que observa a necessidade de organização formal da escola não como uma indústria ou empresa

com entradas e saídas, mas como instituição diferenciada que prima pela transformação social. Ora, a proposta de Greenfield, embora não tivesse ganhado àquela época uma projeção tão ampla, serviu de embasamento para o que mais tarde seria considerado como um dos pilares da gestão educacional, isto é, o esforço para se conceber posturas e ações profissionais condizentes com a própria humanidade não negando-se pela ciência, mas se reafirmando, inclusive por meio dela.

Considerações finais - gestão educacional: para onde caminhamos?

Não podemos dizer que a gestão educacional hoje tem uma definição de seu referencial teórico, mesmo porque a lógica do capital metamorfoseia a ação dos gestores em várias dimensões apresentando inclusive faces diferenciadas de educação, consoante às classes sociais que atende. A lógica que se tem é a de mercado. Muito distante da discussão da gestão? O ingênuo não seria pensar o contrário? Um bom exemplo disso que citamos em texto recente (Lima, 2009) enfatizamos que a reestruturação produtiva sob inspiração do capital transnacional apontava como ponto consolidado à crise do modelo fordista, o parâmetro neoliberal, veio a proposta da administração gerenciada em contraposição a forma burocrática de organizar o Estado e suas instituições, inclusive a escola. Nesse sentido, observa-se um parâmetro de suspensão ao que virá em relação às demandas de mercado e a gestão da escola não está isenta dessa influência. O aporte diferencial do gestor educacional comprometido com uma escola de qualidade, no mínimo deve trazer à luz essa evidência em seu processo de construção do clima organizacional da escola.

Referências

BARROSO, João. Para uma abordagem teórica da administração escolar: a distinção entre “direcção” e “gestão”. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 8, n.1, p.33-56. Portugal/Universidade do Minho, 1995.

GRIFFITHS, Daniel. **Teoria da administração escolar**. São Paulo: Companhia Nacional, 1974.

JALALI, Marta. **A teoria organizacional de Greenfield: uma alternativa para a administração educacional**. 1995. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 1995.

LIMA, Paulo Gomes. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil. V SIMPÓSIO INTERNACIONAL “O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE”, 2009, Uberlândia. **Anais...** MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2009. ISBN 978-85-7078-217-5.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PARTICIPAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

Paulo Gomes Lima
Maria Alice de Miranda Aranda
Antonio Bosco de Lima

Introdução

As políticas educacionais no Brasil, a indução à participação e a gestão democrática a partir da década de 1990 foram objetos arquitetados como recorrências necessárias à transformação da escola, conforme a tipologia de homem a ser formado ao processo de reestruturação produtiva do mercado internacional entre a consensualidade e a naturalização de interesses particularistas.

A consensualidade e naturalização a essa direção para os arranjos sócio-históricos e educacionais manifestada por diferentes segmentos “naturalizou” tal ideário, como única alternativa possível ao processo de crescimento econômico mundial sem maiores resistências, o que numa sociedade marcada pela expropriação do trabalho e divisão social de classes haveria de ser, no mínimo, considerado como ato de suspeição e estranheza, mas ao contrário, sob a tutela da solidarização ao ideário do sociometabolismo do capital, houve uma aquiescência por parte dos Estados, inclusive do Estado Brasileiro no sentido de provocar a reforma do Estado como elemento desencadeador de medidas e políticas educacionais promotoras do controle social e contenção de movimentos sociais que destoassem de seus pressupostos.

Há um forte apelo ao “esforço” encampado pelo Estado em reunir intelectuais, a classe política e o empresariado na elaboração das políticas públicas para a educação, na apresentação de uma escola pública que ratificasse os pressupostos delineados pelos organismos multilaterais, o que em maior ou menor grau tem se intensificado na roda de discussão de toda a sociedade e, particularmente na adesão de um bom número de acadêmicos, cooptados pelo convencimento da falta de alternativa no contexto global.

A escola, considerada simplesmente como espaço executor das políticas educacionais evidenciou a convocação comunitária como moeda de troca na promoção da pretensa gestão democrática consentida por meio de canais de participação, desde que observados os limites impostos no processo de deliberação social nos distintos instrumentos: Conselhos de Escola, Gestão Democrática, Projeto Político-pedagógico, Associação de Pais e Mestres, dentre outros.

Por conta do esvaziamento dos movimentos populares e sociais, a gestão democrática entre a pretensão de emancipação como projeto inicial e a conservação do espírito autocrático metamorfoseado de democrático, teve como elemento prevalecte o segundo eixo. Este quadro marcado pelas relações de alienação e introjeção da “verdade” do mercado como única alternativa aos processos de crise mundial contribuiu para a construção de uma idéia fragilizada de gestão democrática, de tal forma que os canais de sua legitimação passaram a ser considerados com fim em si mesmos, descaracterizando a sua finalidade em nível de emancipação social, como observaremos numa enquête realizada numa pequena cidade de Minas Gerais, identificado neste estudo.

A partir do encadeamento descrito, organizamos este trabalho em três eixos de maneira a problematizar os condicionantes sócio-históricos de sua constituição, possível por meio do materialismo histórico-dialético que, numa perspectiva recorrente tornou-se elemento indispensável para o desvelamento do objeto. Inicialmente analisamos as políticas educacionais no Brasil e o processo de consensualidade e naturalização aos pressu-

postos do mercado capitalista, destacando-se os mecanismos indutores de sua adesão ao ideário neoliberal. Em seguida discriminamos a tipologia de participação e democracia consentidas à escola no Brasil em contraposição a efetividade do processo de consciência coletiva e finalmente, no terceiro eixo, por meio de uma pontuada enquete sobre a gestão democrática, discutimos por meio de devolutivas de gestores os olhares e leituras de mundo sobre o plano da efetividade, da necessidade e da efetividade.

Políticas educacionais no Brasil: consensualidade e naturalização

O quadro de dimensão democrática e luta popular à luz do neoliberalismo, oculta, por meio de suas premissas, pontos de inflexão de seu ideário que são defendidos através de estratégias, fazendo valer políticas sociais muito mais voltadas para o populismo do que às demandas populares, muito mais a ratificação do sistema capitalista do que a projeção de sua superação. O espaço amplo de liberdade é reduzido às conveniências da lógica do mercado internacional e as políticas educacionais contingenciadas à conservação ou consecução dos parâmetros que dêem sustentação para a sua teoria social. As políticas educacionais no Brasil não estiveram e não estão imunes à orquestração da “ordem capitalista mundial”; como observa Sanfelice (2002, p.xvi-xvii):

Já que a escola pública, em seus diferentes níveis e modalidades, tem sido necessária ao capitalismo, é melhor incluí-la na orquestra sob a regência de uma mesma batuta, do que viabilizar que ela desafine. As economias locais, os Estados nacionais [...] não importa mais a nomenclatura que se use com suas respectivas políticas educacionais para os seus sistemas públicos de ensino, vão gradativamente sendo obrigados, mas também com o consentimento de representantes locais, a dançarem uma única música [...] Internamente as situações vão se repetindo em nível estadual [...] Garantidos os interesses privatistas, a escola pública que vai sobrevivendo por necessidade do capital [...] tem que ser afinada

pela mesma regência para que, apesar dos resultados adversos, a vitória final seja do contendor por enquanto mais forte: o capital.

A consensualidade quanto ao ideário neoliberal nas políticas educacionais no Brasil, cujas premissas centrais eram correspondentes aos pressupostos privatistas do empresariado e da classe hegemônica, não tardou a ser materializada na elaboração da “Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, da lei n. 9.424/96, da Emenda Constitucional n.14/96 [...]” dentre outros (SILVA, 2002, p.4). Vale destacar que tal quadro não se compusera “de repente”, uma vez que a intervenção sistemática das agências de financiamentos internacionais, sob a consensualidade do governo brasileiro, dispunha sua macropolítica, redirecionando as políticas públicas (sociais), no caso de nosso estudo, das políticas educacionais, ao modelo de desenvolvimento econômico- nesse caso de uma educação determinada segundo a classe social a que se destinara.

Por exemplo, a partir da década de 1970 há uma preocupação com a reestruturação produtiva em nível internacional, por isso, muitos eventos começam a se projetar em sentido universalista, no refrão das recorrências do processo de globalização. Havia que se justificar o processo de “neocolonização do capital”, cujo processo de naturalização precisava ser legitimado. Isso vai se dar inicialmente com o PROMEDLAC (Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe), assinado em 1979 pelos países da região, passando a ser chamado de PRELAC (Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe).

Esse evento tinha como meta estabelecer objetivos, projetos e programas que favorecessem o avanço educacional e diminuição das desigualdades, a educação para todos já era elemento constitutivo de sua agenda. Tais ideais perpassaram a década de 1980 criando eco na Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança (1989). Outros eventos internacionais que se seguiram foram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990), Encontro de Nova Delhi (1993) e a Reunião de Kingston na Ja-

maica em 1996, em que o Brasil fora solidário assignante. Destacam-se destes encontros preocupações centradas nos seguintes eixos:

Nesses eventos internacionais unanimemente eram defendidos a filosofia de atenção integral à criança, o encampamento da educação como responsabilidade de “todos”, a Reunião de Kingston como projeto de melhoria da educação mundial, destacando-se o esforço pela solidariedade universal. Enfim, tais eventos em maior ou menor grau, financiados por organismos multilaterais difundiam o mesmo foco: elaboração de políticas educacionais, focalização assistencialista, erradicação da pobreza, acesso à “universalização” dos códigos da modernidade (leia-se poder de compra de tecnologias), racionalização dos gastos.

Esses pontos foram observados na agenda das políticas educacionais no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 na projeção de “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”, assegurar o acesso e permanência da criança na escola e favorecer uma qualidade sustentável de educação (o que seria estendido em nível conceitual sobre educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Na LDBEN 9.394/96, tida como a mais democrática das legislações educacionais no Brasil, o estreitamento legal aproxima as necessidades educacionais debatidas por meio de políticas pertinentes às políticas e estratégias do Banco Mundial. Por isso Freitas (2004, p. 8) destaca que:

Estados como o Brasil, sob o efeito das mudanças nas relações internacionais (a chamada globalização) foram colocados na contingência de induzir soluções pré- concebidas além fronteira em seus assuntos locais, sob o controle de organismos internacionais que passaram a ocupar o papel central na aplicação da política internacional dos países ricos, em associação com o direcionamento dos fluxos de capitais.

A naturalização das medidas externas dos organismos multilaterais tem sido trabalhada como “receita” às necessidades locais do Estado brasileiro, uma vez que educação e políticas sociais assistencialistas são colocadas no mesmo patamar de equivalência. Logo, as políticas edu-

acionais, a partir da reforma do Estado de FHC, seriam confundidas ou convenientemente orientadas como políticas sociais, como medidas corretivas para uma problemática gestada pelas “circunstâncias” desumanizantes, não identificadas como de responsabilidade do mesmo Estado e nem mesmo do mercado, carecendo de ações compensatórias e solidárias a partir da teoria social do capital. A cargo dessa correlação entre investimentos em educação e políticas sociais, organismos multilaterais como o Banco Mundial, atrelaram as correções de dívidas sociais históricas como um novo paradigma que, segundo sua previsão, favoreceria o desaparecimento dos bolsões de pobreza no mundo e a elevação da qualidade e inclusão social à escola em todos os seus âmbitos.

Lima (2009) destaca que ao longo de sua “reorientação” na década de 1990, a educação brasileira na triangulação reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais estava condicionada por uma projeção da qualidade de ensino, entretanto, de maneira determinada pelos compromissos assumidos pelo Brasil como assignante do ideário neoliberal, frente às organizações multilaterais. As políticas educacionais para a educação básica geraram outro núcleo de preocupação: alunos excluídos dentro da própria escola, marcado por um acentuado analfabetismo funcional, escola para poucos da Educação Básica ao ensino superior e o posicionamento equivocado de que estamos avançando sustentados pela teoria social do neoliberalismo.

O assentimento ao ideário neoliberal deflagrado no governo de Fernando Henrique Cardoso teve sua continuidade no governo de Luis Inácio Lula da Silva por meio da mesma orientação da “revolução educacional gerenciada” – a constituição de políticas educacionais paliativa, à medida que se apresentam as tensões e reivindicações sociais. Sabermos que, historicamente, medidas paliativas não anulam ou erradicam injustiças sociais deflagradas, apenas desmobilizam ações, arrefecem direções e colocam em suspensão o caráter dos direitos fundamentais do homem como protagonista de seu processo sócio-histórico, mas não sem isenção, pois ao longo das proposições as diretrizes neoliberais se materializam em seu esteio.

Muito mais do que uma razão de atendimento social em si, as políticas educacionais consentidas e naturalizadas caracterizam-se como uma das faces da reorganização do metabolismo do capital, que certamente não se encerra com medidas pontuais em si ou pelo reconhecimento do estado de expropriação de direitos, mesmo porque a exclusão social e a exploração selvagem do trabalhador alcançam uma dimensão contraditória e difusa na estrutura de poder na relação explícito-implícito.

O explícito trata das interfaces oficiais das políticas e legislações para a sociedade sob os auspícios de horizontalização indistinta dos cidadãos. O implícito, o não dito, também pode ser considerado como “currículo oculto” que funciona como reafirmação da estrutura imobilista da teoria social capitalista que, numa pele de cordeiro, não leva em conta qualquer possibilidade de romper com o lobo que trás no seu seio. Propõe-se justiça mas não se rompe com a sua socialização em sentido amplo e universal, muito embora esse seja o discurso; legitima-se a universalização da educação básica, mas não se rompe com as desigualdades sociais e continua-se a registrar índices alarmantes de baixa qualidade do ensino no Brasil e no mundo, pois partem de um pressuposto contingenciado e utópico de equidade: legal, mas não de fato.

Nessa direção, a idéia de uma educação escolar para todos no sentido literal, levando em conta o caso brasileiro, está longe de se constituir uma realidade concreta, o que é ainda muito pior quando se trata da oferta da educação superior para a classe desfavorecida economicamente. Em consonância com o sistema capitalista, qualquer ação política que se respalde na organização da teoria social do capitalismo, constituir-se-á num elemento paliativo e remediativo em que os grupos desfavorecidos continuarão nessa situação, uma vez que, como Kurz (1993, p.233 – colchetes nossos) afirma, trata-se de “[...] um sistema louco e perigoso para humanidade [que] não será abandonado voluntariamente por seus representantes [...]” a menos que haja um despertar e mobilizações sociais significativas e suficientes para a reversão de sua estrutura.

Participação e democracia induzidas na e para a escola no Brasil

O movimento atual que rege a sociedade capitalista em termos econômico, social e político, vem orientando a configuração da democracia no movimento educacional brasileiro, demonstrando que a participação, categoria imprescindível nessa configuração, nem sempre se sustenta num princípio que inspire um compromisso social e político que venha a assegurar uma concepção de educação que conceba o homem como sujeito da história e não sujeitado a ela.

São paradoxais as evidências que demarcam nitidamente que o significado do princípio que vem regendo a participação na gestão democrática da educação não é o mesmo quando se faz a análise de situações ocorridas no Brasil nos anos finais da década de 1970 e anos iniciais da década de 1980 e as relaciona com situações ocorridas no pós-1988, em específico no decorrer da década de 1990 e, mais precisamente, nos anos iniciais do século XXI, tempo histórico deste estudo. Em vista disso, muitas evidências foram materializadas no pós-1988, marco da elaboração da Constituição Federal de 1988, com acento no início e decorrer da década de 1990, caracterizando outro momento com características visíveis do modelo econômico chamado de neoliberalismo.

Tais evidências podem ser assim resumidas: mudança na função do Estado em relação ao exercício das políticas públicas; ênfase nas reformas; a corrida pela busca da modernização administrativa e econômica; a descentralização, a defesa do consenso em substituição ao conflito; a busca de parcerias; a ênfase nas políticas de participação da sociedade civil. Esta última com uma conotação, cujo diferencial em termos do princípio fundamentador da participação de caráter popular articulado ao político se mostra nítido em relação aos acontecimentos dos anos finais de 1970 e anos iniciais da década de 1980.

Neves (2002) analisa a concepção de participação presente no espaço educacional no decorrer da década de 1990 destacando estar na

mesma o ponto mais intrigante da política em voga, a sua contradição. O discurso é pautado na participação popular, mas na prática se percebe uma inibição da percepção dos sujeitos históricos quanto ao autoritarismo crônico atrelada à própria correlação de forças na busca do poder dentro das instituições, pontos que não deixam entrever limites impostos.

É uma análise, entre outras, anunciando que o significado do princípio da participação vem indicando que a democracia não tem conseguido se articular a uma concepção que legitime seus valores efetivos e empiricamente é afirmado que a participação é reduzida, restrita, mínima, controlada, regulada, cooptada, entre outros adjetivos, suscitando posicionamentos vários e dentre eles aqueles que apregoam que a participação da população não tem sentido ao parecer “[...] que tudo o que há de essencial e substantivo está previamente decidido” (DI GIORGI, 2004, p. 120).

A política educacional é aqui entendida como o conjunto de ações, programas, projetos, leis que movimenta a área educacional, sempre pautada numa determinada concepção de sociedade e de homem. Assim, cabe esclarecer que os conceitos sobre participação e política educacional precisam ser colocados de modo a esclarecer que o modo como se entende as duas categorias não é redutível ao discurso oficial.

Entende-se a participação como uma categoria histórica construída nas relações sociais, um princípio orientador de ações que precisam ser constantemente aprendidas e apreendidas de modo que o homem possa se constituir em sujeito da história, fazer a história, mesmo com a percepção de que nesta estrutura social as condições para esse fazer não lhe são dadas a priori, mas precisam ser conquistadas no movimento histórico presente nas relações sociais, políticas e econômicas, ou seja, possibilitadas pelas contradições e mediações presentes numa totalidade social. Premissa que leva a Gramsci que apresenta a seguinte opção quanto à participação:

[...] é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma con-

cepção de mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos [...] ou é preferível elaborar a sua própria concepção de mundo de forma crítica, [...] escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1991, p.12, grifos nossos).

Afirma-se que participação vem sendo fundamentada numa concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior, entretanto o que se defende é a participação ativa na produção histórica do mundo, cujas possibilidades para colocá-la em prática não são facilmente encontradas no seio desta sociedade, mas que precisam ser buscadas continuamente nas contradições e nas mediações existentes no próprio seio desta mesma sociedade, segundo orientações gramscianas. Por isso, a participação é entendida como um princípio orientador de todas as ações, no caso, das ações que no seu conjunto dão corpo à política educacional, que é uma área específica da “política social”, distinta da democracia e participação induzidas em nome da gestão democrática que mais contribuiu para a conservação de aparências do que a sustentação de sua real essência.

A gestão democrática para ser legítima deve fazer valer a participação e democracia sem mascaramentos, isto é, considerados serão o ideário da consciência coletiva e suas solicitações quanto à leitura de mundo. É exatamente neste sentido que é necessário analisá-la criticamente, problematizá-la, desmistificá-la, o que corresponde a transitar entre suas possibilidades e seus limites. É este caráter de superação de uma potencialidade imutável da gestão democrática que poderá possibilitar uma forma conseqüente a um conteúdo de construção de processos democratizadores, que de fato, correspondam a superação das condições autoritárias e autocráticas presentes, hoje, já gestão escolar, como observaremos a partir de uma caso concreto.

Gestão democrática: olhares e leituras de mundo

Por meio da tese da Curvatura da Vara, que Saviani (1983) toma emprestada de Lênin, a necessidade de emprendermos um processo de ressignificação da gestão democrática. Diz Saviani (1983, p. 63) que

(...) assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas, é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta anunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso.

A partir desta idéia ou temos uma vara teimosa ou não curvamos a vara o suficiente para que ela tomasse prumo. Ela, a vara, continua colada ao setor da hierarquização verticalizada. Pois a democratização ainda depende basicamente da vontade daqueles que estão no Staff, no poder. Não há, portanto, um modelo participativo que consiga deslocar a gestão democrática do eixo da centralização para o eixo do coletivo.

Quem tem, portanto, a necessidade de implantar a gestão democrática: os órgãos centrais, os dirigentes escolares e/ou a comunidade escolar?

A tese em construção

Estas reflexões podem nos ajudar a desenvolver o nosso argumento sobre o que é a gestão democrática, o que temos e, o que queremos a partir da manifestação de seus sujeitos envolvidos no processo.

Tais manifestações foram sistematizadas a partir de uma enquête com professores e diretores de Escolas Públicas Estaduais e Municipais e Supervisores, Assessores e Analistas de Educação da Superintendência Regional de Educação da Região do Alto Paranaíba, em Minas Gerais.

Foram aplicados questionários contendo quatro questões básicas para que estes segmentos desenvolvessem em grupo suas discussões.

1. O que é a gestão democrática hoje?

Os sujeitos participantes da enquête não têm dúvidas quanto aos elementos instrumentalizadores da gestão democrática escolar: CE, ED e PPP (Conselho de Escola, Educação Democrática, Projeto Político-Pedagógico), tornando-se bastante comum e aceitável a legalidade dos canais legítimos de participação, bem como a naturalização de sua obrigatoriedade.

Um Grupo de Educadores (GE) da Instituição A (GE-A), afirma que todos os “projetos exigem a participação de professores, pais e alunos na tomada de decisões, através dos colegiados escolares. Esta participação é imposta através de legislação que define a forma desta participação” (GE-A);

Outro grupo aponta que a “gestão democrática do ensino e da escola assegura o direito de todos à educação, fortalece a escola como instituição plural, sem preconceitos e contribui para a redução das desigualdades sociais, culturais e étnicas”. (GE-D). O que significa um caráter redentor e panacéico da gestão democrática.

Outros grupos divergem desta tendência. Segundo GE (E) “há muito que se trilhar em direção a uma real incorporação ao processo democrático.” Esta fala demonstra o ceticismo que muitos tem em relação ao ideal da gestão democrática, tese que é defendida também pelo Grupo GE-F, “A participação na gestão democrática configura-se em um engenhoso instrumento de colaboração e fortalecimento do estado em relação a educação formal.”

Contundente, nesta perspectiva de gestão conivente com o projeto do capital é o GE (G) ao afirmar que a “gestão democrática hoje, está voltada com ações na verdade reprodutoras de uma sociedade infelizmente alienada e passiva, ditando regras e não estabelecendo uma relação de

diálogo ideal com os envolvidos, estabelecendo meramente uma transmissão de ordens, alegando, na maioria das vezes cumprirem determinações que lhes vêm de cima, não proporcionando assim, momentos para discussão.”.

O que é referendado por outro grupo, ao afirmar que “Essa concepção de diretor como gestor/gerente escolar continua a manter a separação fundamental entre os que mandam e os que fazem, pois o torna como o funcionário responsável pela administração, e não com a parte pedagógica. (...) A importância atribuída ao diretor pode ser até certo ponto contraditória ao processo de democratização, mas temos que ter consciência que eles são os principais agentes a se envolver como sujeitos capazes de pensar e gerir a escola pública.” (GE - J).

Para o GE (I) a prática da gestão democrática “não foi conquistada pelos segmentos da escola, o que significa que para isso deve-se romper com o modelo tradicional de administração escolar e do modelo tradicional de participação, existindo ainda hoje a dominação e autoritarismo imposto pelo poder”.

A partir da exposição das idéias anteriores podemos destacar que os canais legítimos de participação tem sido implementados na perspectiva da obrigatoriedade., o que irá fazer com que eles tenham um caráter “pró-forma”.

2. Para você o que deveria ser a gestão democrática?

Os sujeitos da pesquisa indicam que a gestão democrática é, em síntese, a articulação de todos. Entretanto, referencia um Grupo de Educadores (B), “isto não acontece com a maioria dos profissionais envolvidos no processo, sempre há alguém que está sempre discordando das idéias, tornando tudo mais difícil, não tendo senso comum para chegar a um objetivo desejado e concreto”.

A gestão democrática deveria ser o exercício de funções que “fortaleçam a presença e atuação das pessoas envolvidas” em processos edu-

cativos. (GE - D). Esta fala indica uma possibilidade de participação nas decisões substanciais da escola. Diferentemente, a fala do GE (F) indica uma participação instrumental, para este grupo, a gestão democrática deveria “buscar maior atuação dos setores organizados de nossa sociedade na manutenção da escola.”

Temos, portanto duas posições distintas, uma que indica a necessidade de todos articuladamente em torno do projeto da escola, mas que esbarra no individualismo de cada sujeito, e outra posição que aponta a operacionalidade desta união: a manutenção da escola.

3. Como tem sido implementada a gestão democrática na instituição na qual você trabalha?

É consenso, entre os Educadores, que a gestão democrática é sempre um processo lento. Esta idéia é referenciada, por exemplo, na fala do GE (E): “O processo de gestão democrática em nossa instituição não é diferente, caminha a passos lentos com tentativas e muitas falhas. O exercício da democracia e de participação nas instituições é o reflexo da sociedade: uma distância entre o discurso e a prática”.

Para os educadores do GE (F), a gestão democrática em sua escola sofre um processo de ruptura, anteriormente a escola era gerida por um professor de orientação tradicional, severo e centralizador no trato com os alunos e disciplinas. Isto foi rompido quando um “professor jovem, vindo de uma grande cidade (...) fincou raízes em nossa cidade e deu início a uma nova era na educação (...). A linha dura, austera, deu lugar a uma nova realidade, onde já se podia opinar e até se manifestar”. Entretanto, é um processo que depende sempre de uma liderança, um condutor, um administrador.

Ou seja, os processos de gestão democrática implementados até o momento não rompeu com o modelo autocrático de gestão, afinal, mesmo “a escola possuindo colegiado, APM, processo de escolha de diretor, ainda deparamos com entraves dos órgãos superiores que ainda concen-

tram o poder de decisão, o que dificulta a autonomia da instituição em colocar em prática os objetivos e metas do PPP” (GE - G).

O modelo burocrático, subsidiado pela hierarquização de poder de mando e obediência ainda predomina nas escolas. Para o GE (I): “na instituição em que trabalhamos a gestão democrática ainda não conta com a participação dos servidores na tomada de decisões, não há momentos de discussão e reflexão sobre o desempenho da instituição. Não há preocupação com o nível de participação dos servidores. Na maioria das vezes, as informações em benefício dos servidores que deveriam se divulgadas amplamente, se restringem a “uns poucos”.

O que podemos destacar é morosidade da construção da gestão democrática, afinal ela é um processo, entretanto, conforme afirmam os educadores pesquisados, a participação tem esbarrado em vários entraves, dentre eles o processo centralizador das tomadas de decisões, seja, na perspectiva do diretor centralizador, seja na perspectiva do diretor condutor da participação.

4. Quais são os elementos que definem a gestão escolar enquanto gestão democrática?

Para os educadores que responderam a enquête a gestão democrática se fundamenta em preceitos coletivos, participativos e políticos. “Somente com ações coletivas a comunidade se organiza para cobrar dos poderes públicos a manutenção da escola” (GE - A).

Destaque-se o trecho como algo que representa um ato revolucionário: cobrar a manutenção da escola!

Os mesmos educadores afirmam: “Constituindo fundamentalmente a busca de autonomia, ajudas financeiras, angariando recursos, firmando parcerias e compromissos de mútua ajuda.”

A idéia de gestão democrática oscila entre a sua operacionalidade instrumental, na qual os participantes devem buscar contribuir com a manutenção da escola e entre um modelo solidário, no qual a “Gestão

democrática implica participação intensa e constante dos diferentes segmentos sociais nos processos decisórios no compartilhar as responsabilidades, uma articulação de interesses, na transparência das ações em mobilizações e compromisso social, em controle coletivo”. (GE - E).

Entretanto, as razões mobilizadoras da gestão democrática são situações minimizadas, cuja potencialidade é muito diminuta. “Tem-se buscado uma participação efetiva, onde são coletadas opiniões para o planejamento, implementação e avaliação das atividades.” (GE - C). A participação aqui tem uma dimensão que fica entre a informação e a deliberação, ou seja, é uma consulta. Este é um dos níveis menos intenso de participação. O nível consultivo indica mera informação, o que estabelece uma relação consensual e submitiva entre os membros e os dirigentes de uma organização.

Considerações Finais

Tanto no governo FHC, quanto no governo Lula fora planificada a acomodação das políticas de desenvolvimento nacional ao sistema capitalista constituído, agregando-se, a partir de seus condicionantes, os elementos orientadores para resolução dos problemas sociais por meio de políticas educacionais de inclusão social, passando a constar como ponto presencial recorrente, principalmente na gestão Lula. Percebemos que havia o condicionamento do papel do Estado pela iniciativa privada e os organismos multilaterais na defesa e consecução de políticas educacionais que limitavam as mudanças necessárias para uma escola não-excludente no Brasil.

A luta de uma escola para todos no Brasil ainda é uma aspiração, entendemos que quando a imobilização social se justifica por concessões e rearranjos históricos das mesmas, há que levantar vozes em seu despertamento, porque a justiça social e os processos de não exclusão não são resultantes de medidas outorgadas, mas de conquistas. Por meio de uma contra-internalização provocada pela educação, por meio da eman-

cipação concreta da sociedade e do homem poderemos reunir a dimensão necessária de emancipação, libertação, justiça social, humanização e universalização das construções sociais, rompendo definitivamente com o ordenamento da teoria do sociometabolismo do capital, na atualidade, sob a denominação de neoliberalismo.

A trilogia Estado, políticas educacionais e escola no Brasil ao longo do tempo tem se constituído como um marco regulador e reforçador da educação dualista, delimitada pela divisão social de classes, incentivando em maior ou menor grau a indução à participação e gestão democrática correlatas ao seu ideário.

Defende-se que a solidariedade entre os povos e a comunhão dos benefícios da humanidade fazem parte de uma realidade objetiva e, portanto, envidando esforços a partir das necessidades objetivas, incluindo-se o acesso aos níveis mais elevados da educação, assim, no projeto de sociedade atual, conseguir-se-á um concluir da superação das desigualdades sociais, entretanto, alertam Adorno & Horkheimer (1985, p.48):

Os próprios dominadores não acreditam em nenhuma necessidade objetiva, mesmo que às vezes dêem esses nomes às suas maquinações. Eles se arvoram em engenheiros da história universal. Só os dominados aceitam como necessidade intangível o processo que, a cada decreto elevando o nível da vida, aumenta o grau de sua impotência.”

A aceitação do sociometabolismo do capital permanente e universal, condicionada por ideologismos reiterados, ascendem à um âmbito cada vez maior, ao ponto de, os movimentos sociais e a sociedade como um todo, chegarem à conclusão de que:

É bem mais fácil resignar-se à irreversibilidade do dilema afirmada no determinismo cego destes slogan político de nosso tempo – sem sequer tentar uma avaliação, muito menos um questionamento, de suas seriíssimas implicações – do que imaginar a forma de enfrentá-lo. (Mészáros, 2006, p.37).

Qual seria a alternativa contraposta a essa proposição ?

O caminho para a emancipação do Estado, das políticas educacionais na proposição e materialização de uma escola e oportunidades educacionais, inclusive na universidade, centra-se no rompimento com a lógica capitalista e na universalização da educação e trabalho como atividade humana auto-realizadora. Nesse encaminhamento concluímos com Mészáros (2005, p.27) que limitar “[...] uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. De forma correlata, a Gestão democrática não é nada daquilo que pressupõe uma idealização progressiva de autonomia e poder decisório à luz que induz o sociometabolismo do capital. O que temos concretamente não tem sido uma prática emancipatória, mas uma centralização de decisões substantivas, enquanto o supérfluo fica para ser “decidido” pelo que aprendemos a chamar de comunidade escolar.

Esta nomenclatura, outro equívoco, pois os pais, responsáveis por alunos, alunos, professores, supervisores, orientadores, inspetores escolar, diretores, vice-diretores, bedéis, cozinheiras, serventes, e outros mais, não têm identidade coletiva, tem necessidades diferenciadas, portanto, não formam uma comunidade, formam grupos distintos, que se organizam num mínimo necessário para sobreviver na organização escolar. Gestão escolar democrática é muito mais do que fiscalizar a escola, contribuir financeiramente, cuidar de alunos no intervalo, ajudar na feitoria da merenda, ajudar a pintar, varrer, cuidar da escola, etc, é a busca e materialização do sentido de consciência coletiva. A educação emancipatória não tolhe, não cerceia e nem induz a adesão aos interesses particularistas, antes liberta e apresenta de forma recorrente as razões pelas quais os instrumentos legítimos de participação e democracia devem ser problematizados, quando da ameaça de sua secundarização nos processos sócio-históricos.

Referências

ADORNO, T.W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

DI GIORGI, Cristiano. **Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREITAS, Luis Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão velhas formas de subordinação . **Educ. Soc.** Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

LIMA, Paulo Gomes. **Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos**. Departamento de Filosofia e História da Educação – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. 2009. 178 p. Relatório Final de Pesquisa de Pós - Doutorado – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANFELICE, José Luis. Prefácio. In: SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Autores Associados, 2002.

CAPÍTULO III

RELAÇÕES ENTRE ESTADO, PARTICIPAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PLANO DA EFETIVIDADE, DA POSSIBILIDADE E DA NECESSIDADE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NO BRASIL

Paulo Gomes Lima
Maria Alice de Miranda Aranda
Antonio Bosco de Lima

Introdução

A adoção das macropolíticas neoliberais no Brasil implicou e ainda implica o desmonte de instrumentos da soberania nacional e dos direitos fundamentais do cidadão, pelo sufocamento das aspirações de emancipação social, em nome do crescimento econômico e erradicação da pobreza, contraditoriamente, de forma solidária com a lógica dissimulada do capital, tornando-se, no caso, o referencial das políticas públicas para a educação sob a tutela da solidariedade capitalista.

A ordenação da reestruturação produtiva irá conduzir as políticas públicas do Brasil a partir da década de 1990, afinando o ideário capitalista tanto na conformação do Estado, quanto na indução de políticas educacionais que concorreriam para àquela finalidade. Este quadro contribuiria para o consentimento da participação popular nas escolas, mediante canais legítimos de maneira meramente representativa, alienando qualquer perspectiva de engajamento político e construção de consciência coletiva.

Recortando-se a lógica do Plano Plurianual (PPA) 2004-2007, documento que legalmente norteou a primeira gestão governamental (2003-

2006) de Luiz Inácio Lula da Silva, destacamos que os indícios da participação declarada no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, especificamente no Caderno Introdutório do Programa, traz implícita a concepção neoliberal de democracia buscando apenas incrementar a participação instrumental via Conselhos e elaboração de Propostas Pedagógicas. Portanto, tem-se a participação como ponto de convergência na gestão da política educacional dos anos iniciais do século XXI fazendo a relação Estado e Sociedade, apenas como um meio que aspira ao bem-estar de todos na sociedade capitalista, demarcando considerável distância em direção a um projeto de sociedade que conceba a todos os homens o *status* de sujeito da história.

Conseqüentemente o modelo de gestão vigente não contempla a perspectiva de gestão democrática (GD) (participação, descentralização, autonomia e poder local), mas um postulado de gestão compartilhada, a qual se sustenta pela hierarquização, pela participação tutelada, pelo controle verticalizado das decisões e pela auto-manutenção da escola. Desta forma entendemos que o postulado de gestão democrática oficializado nas políticas educacionais e implementado pelos sujeitos que compõem os vários segmentos da escola não corresponde ao modelo idealizado e desenhado na década de 80, quando os elementos que instituíam a GD congregavam práticas transformadoras e participativas como a socialização do poder, a transparência de informações, o poder de decisão colegiado, implementados por via de conselhos, eleições de diretores, planejamento participativo. Embora a partir da segunda metade dos anos de 1990 tenhamos tais elementos em “pleno” funcionamento, já não atuam na estruturação do poder decisório (aspecto político), mas na condução de uma organização eficiente (aparato técnico-burocrático).

Este movimento do esvaziamento do político, com conseqüente fortalecimento do pragmático mudou a o foco da centralidade do poder decisório, do coletivo para o autocrático, efetuando assim, uma mudança na esfera de controle social, antes construção por parte da sociedade civil organizada, agora focaliza-se no controle que o Estado vai construindo

sobre a sociedade civil organizada, esvaziando os movimentos populares e os movimentos sociais, instituindo na escola aparatos de representatividade em instituições escolares, os intitulados canais legítimos de participação (conselhos, associações de pais e mestres, constituinte escolar, dentre outros), assim este estudo poderá contribuir para problematizarmos as relações entre Estado e escola no Brasil, o âmbito da participação nas políticas educacionais e a gestão democrática em três eixos: efetividade, possibilidade e necessidade.

Estado e escola no Brasil

As formas de regulação transnacional de mercado ao final da década de 1980 impulsionaram um quadro de reorganização da lógica capitalista na perspectiva de mudança reestruturativa da produção, do papel do Estado, enquanto agente regulador e dos meios para a naturalização de seus pressupostos, dentre os quais a educação e o combate à miséria eram comumente o foco.

Em 1994, ainda como candidato, Fernando Henrique Cardoso afirmava que o cerne de seu mandato seria a garantia de condições dignas de vida para o mais humilde cidadão e que promoveria o desenvolvimento do país com justiça social, crescimento com melhores salários, progresso com carteira assinada, saúde e crianças na escola e isto atrelado a interface da C&T, como se vê defendido de forma transversal no “Programa Mãos à obra, Brasil” (LIMA, 2005). E neste esforço colocava como prioridade dar estabilidade e condições de bom funcionamento aos principais centros de excelência do país, tornar os mestrados mais eficientes e voltados para o mercado de trabalho e a diminuição do tempo e melhoria da qualidade dos doutores brasileiros. É interessante que o seu programa trazia a proposta da privatização como elemento saneador da falta de recursos e propunha encaminhamentos para esta área por meio de empréstimos e entradas externas, o que de fato viria a acontecer no Brasil, a um preço nunca visto antes.

Lima (2009a) enfatiza que significativos impactos de agências multilaterais às políticas educacionais no Brasil foram deflagrados com maior ênfase em meio à promoção da reestruturação produtiva e reforma do Estado a partir da década de 1990. A presença do Estado brasileiro, a partir da referida década, como agente regulador da economia, atendeu aos rogos do mercado internacional com forte ênfase na introdução e desenvolvimento de novos padrões da força produtiva e da adequação da força de trabalho. A orientação neoliberal de uma reestruturação produtiva, neste sentido, solicitava a reforma do Estado, projetando, conseqüentemente a tipologia necessária de “cidadão globalizado para a “inclusão social brasileira” das “benfeitorias da relação capital-trabalho enfaticamente valorizada pelos países centrais por meio de suas ideologias em sentido restrito.

A escola no Brasil, marcada por arranjos históricos de exclusão voltada ao controle social por meio do poder político e para a formação de elites pertinentes desde sua inauguração deveria ser “trabalhada” para os novos tempos – tempos de reversão das injustiças sociais, tempos de correção de dívidas históricas em nome do “crescimento econômico e social das nações”. Como agente fomentador e catalisador das manifestações econômicas, políticas e ideológicas na proposição de uma “falseada consciência do real”, o Estado brasileiro não logrou resistências para a reforma da escola, uma vez que sob o discurso da social-democracia propunha a elevação da oferta, acesso, gratuidade e qualidade educacional pela orientação de uma “revolução educacional gerenciada”.

O espaço “outorgado” às vozes das classes desfavorecidas como preocupação do capital, fora objeto do ideário neoliberal na expansão de mercado por meio da elevação simbólica do poder aquisitivo dos cidadãos nos anos de 1990 (avançando consideravelmente nos primeiros anos do século XXI), “educando-os” para a permanência da aceitação tácita centrada na policompetência da divisão social do trabalho, de forma especial nos países de economias emergentes no cenário mundial, como o caso do Brasil, enquanto que aqueles países notadamente mais periféricos e pobres eram assistidos por auxílios diversos na orientação de suas políticas sociais, dentre as quais para a alimentação, saúde e educação, de

forma controlada, apresentando visibilidade suficiente para a atestação do “papel de responsabilização do capital no atendimento às necessidades dos que sofrem” qualquer tipo de privação no mundo dos homens, ratificando ideologicamente a necessidade de sua teoria social (LIMA, 2009b).

A escola no Brasil condicionada por um Estado neoliberal inculcava a necessidade de uma postura reflexiva por parte dos professores, pais e comunidade quanto à luta contra a exclusão, com o comprometimento de uma educação de qualidade para todos, contra a violência, a favor da construção crítica da cidadania. Tais pontuações, entretanto, tangenciavam as intencionalidades da exploração do capital e a adesão e adequação brasileira de sua escola à esse processo dissimulado e metamorfoseado de solidariedade.

O papel político da educação escolar com o passar do tempo, levando em conta a relação da acumulação do capital, produz e reforça a hegemonia de classes sociais com a ênfase na expansão de educação básica para o povo e sua preparação para um mercado de trabalho determinado e, ao mesmo tempo, promove a contenção das medidas estruturais para a educação superior daquelas, na medida em que confere ao âmbito meritocrático o acesso e ingresso à universidade pública, por seu caráter de atendimento elitista.

A participação na política educacional

Segundo registros no texto do PPA (Plano Plurianual) 2004-2007 “Brasil de Todos: inclusão e participação”, a proposição é concretizar uma política educacional que tenha em sua base a participação de todos os brasileiros, denominados no documento de cidadãos. Está registrado que “o caminho para um projeto de futuro para o Brasil começa pela educação” (BRASIL, 2003, p. 16).

Assim, a gestão pública participativa na educação vem fazendo parte do rol de orientações planejadas pelas instituições sociais coordenadas pelo poder central que implanta e/ou implementa programas, decide quais instrumentos serão viáveis para a população escolar participar

decisões. Tais instrumentos são os conselhos, os fóruns de representação e de debates com a proposição de reunir diversos segmentos da sociedade civil, com o objetivo de consolidar o sistema de participação social proposto pelo Governo Federal, conforme orientações registradas no PPA 2004-2007 “Brasil de Todos: inclusão e participação”.

Nessa direção, os programas “Democratização da Gestão nos Sistemas de Ensino” e “Gestão da Política de Educação” foram criados com o objetivo de promover e de fortalecer esse sistema de participação na gestão educacional pública. Focando em especial para o “Programa Gestão da Política de Educação” foi possível constatar que o mesmo vem sendo materializado pelo “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares” (BRASIL, 2004a), diretamente voltado para as Secretarias de Educação e suas Unidades Escolares de Educação Básica.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem como objetivo promover e fortalecer a gestão democrática nos estados e municípios, assegurando a implementação de forma contínua e eficaz da política educacional, buscando legitimar mecanismos de participação e de controle social, por meio de organizações colegiadas; logo, selecionado para aprofundar a compreensão de como está sendo proposto o princípio da participação na educação com vistas a orientar a política educacional e assegurar o resgate à cidadania.

Dados da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) apontam a existência de mais de 60 mil conselhos em escolas públicas do País. Formados por professores, funcionários, pais, alunos, diretores e comunidade local. Eles têm funções deliberativas, consultivas, fiscais e de mobilização e são co-responsáveis pela gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola. Foi elaborado com a participação de organismos nacionais e internacionais em um Grupo de Trabalho constituído para discutir, analisar e propor medidas para sua implementação. As entidades participantes foram as que seguem: Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Confederação Nacional dos Trabalhadores em

Educação (CNTE); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Com essa sustentação, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino, do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino, vem desenvolvendo ações no sentido de implementar o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Assim, objetivando firmar uma determinada concepção de participação que se diz popular, o MEC lançou o *kit* formado por um caderno introdutório e instrucional denominado “Conselhos Escolares: uma Estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública” que é destinado aos dirigentes e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação e mais dez cadernos também instrucionais destinados aos conselheiros escolares. O material (kit) foi distribuído às escolas públicas com mais de 250 alunos. O *Kit* demonstra o desenvolvimento do Programa em todas as suas etapas, visando assegurar a relação do governo e do MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino, em específico com as escolas públicas de educação básica, de modo a fortalecer a política educacional no fomento à implantação de um instrumento básico de participação: os Conselhos Escolares.

Considerou-se nesse estudo a efetivação de uma análise apenas no Caderno Introdutório, uma vez que o mesmo responde ao buscado no estudo. É um documento organizado de forma clara e rica de informação e formação. Além de apresentar todo o Programa oferece subsídios teóricos e práticos aos dirigentes e técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação e também aos gestores escolares com base em uma reflexão sobre a importância da ação colegiada, da gestão democrática da educação pública, bem como pontos da legislação municipal e estadual referentes aos Conselhos Escolares.

O objetivo geral registrado no Caderno Introdutório é oferecer subsídios teóricos e práticos para a compreensão do significado dos conselhos na gestão da educação pública, destacando o seu papel na concretização forma de cidadania anunciada e colocando-o como “um importante passo para garantir a efetiva participação das comunidades escolar e local na gestão das escolas, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade social da educação ofertada para todos” (BRASIL, 2004b, p. 11).

E são destaques também os seguintes objetivos específicos: (Ibid., p. 14-15): oferecer uma fundamentação teórica sobre os conselhos na gestão da educação, origens e bases históricas, mostrando a evolução de sua concepção ao longo do tempo; mostrar as diferenças entre conselhos de sistemas de educação e conselho de escolas; distinguir a natureza própria dos Conselhos Escolares e das instituições complementares à escola, como associações de pais e mestres, caixa escolar e outros mecanismos de apoio à gestão da escola; refletir sobre o significado do princípio constitucional da gestão democrática da educação pública.

Registra o documento que com esses objetivos ficam explícitos “os diferentes conceitos e naturezas das diferentes formas de colegiados na gestão da educação no Brasil, tanto no âmbito dos sistemas de ensino, quanto das instituições educacionais” (Ibid., p. 15). **E que legalmente fica atendido o princípio constitucional da gestão democrática da educação pública, assegurado na Constituição Federal de 1988**, ao destacar que “a nova institucionalidade dos Conselhos Escolares apresenta-se como uma estratégia central nessa busca” (Ibid., p. 13).

O documento apresenta na primeira parte uma contextualização histórica dos conselhos nos processos de gestão dos sistemas e das instituições de ensino com o objetivo de oferecer algumas reflexões conceituais e informações sobre as experiências em curso nos sistemas de ensino, com vistas a servir de orientação para os gestores na implantação e na dinamização dos mesmos.

Continua nos registros a afirmação que na primeira metade do século XX o exercício da democracia direta e da democracia representativa

é estratégia para resolver as tensões e conflitos resultantes dos diferentes interesses entre o Estado e a sociedade. Nesses termos, os conselhos se situam na interface entre o Estado e a sociedade, “ora na defesa dos interesses das elites, tutelando a sociedade, ora, e de maneira mais incisiva nos tempos atuais, buscando a co-gestão das políticas públicas e se constituindo canais de participação popular na realização do interesse público” (BRASIL, 2004b, p. 18).

A justificativa para a afirmação feita é que no Brasil, como o advento da República (*Res publica*), a gestão da coisa pública é marcada por uma concepção patrimonialista de Estado, este pertencente a uma determinada autoridade que se institui por uma burocracia baseada na obediência à vontade superior. Registra o documento que até hoje os conselhos são, no geral, constituídos por notáveis, pessoas dotadas de saber erudito, letrados, pessoas que demonstram certo grau de liderança, o que já demonstra um significado de participação.

Outro ponto interessante colocado no documento é quanto ao papel dos conselhos em relação ao governo. Tendo como atribuições assessorá-lo na formulação de políticas públicas, esses conselhos se assumiam como de caráter técnico especializado, e sua atuação se concentrava nas questões da normatização e do credencialismo dos respectivos sistemas.

E mais recentemente, no processo de democratização ocorrido nas décadas anteriores a 1990 e nos anos posteriores, há ainda o reclamo pela participação efetiva na gestão pública, impondo a necessidade de ampliação dos mecanismos de gestão das políticas públicas. Assim, vêm sendo criadas políticas setoriais, com definição discutida em conselhos próprios, com abrangências variadas: unidades da federação, programas de governo, redes associativas populares, movimentos sociais específicos e categorias institucionais.

Os conselhos de gestão de políticas públicas setoriais, caracterizados simples e essencialmente como conselhos da cidadania, sociais ou populares, nascem das categorias associadas de pertencimento e participação e se tornam a expressão de uma nova

institucionalidade cidadã. A **nova categoria de participação cidadã** tem como eixo a construção de um projeto de sociedade, que concebe o Estado como um patrimônio comum a serviço dos cidadãos, sujeitos portadores de poder e de **direitos relativos à comum qualidade de vida**. Os conselhos representam hoje uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado (BRASIL, 2004b, p. 19, grifos nossos).

Nesse sentido, o processo de gestão democrática da coisa pública, consignada pela Constituição Federal de 1988, que sugere a atuação dos Conselhos como instrumento da gestão democrática, passa a situar o espaço dos Conselhos com dimensão de órgãos de Estado, de modo a assumir uma nova institucionalidade e ao contrário do que anuncia pode vir a descaracterizar a expressão da sociedade organizada.

Fica, portanto, vaga a afirmação que não se está atribuindo aos Conselhos as “responsabilidades de governo, mas de voz plural da sociedade para situar a ação do Estado na lógica da cidadania” (BRASIL, 2004b, p. 20). O que fica claro é que “os conselhos representam hoje uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado” (Ibid., Ibidem, p. 19), que não é o Estado amplo no sentido gramsciano.

Os princípios destacados como fundamentais para o funcionamento de um conselho em defesa dos direitos educacionais da cidadania como “o caráter público, a voz plural representativa da comunidade, a deliberação coletiva, a defesa dos interesses da cidadania e o sentido do pertencimento” (Ibid., Ibidem, p. 23), precisam ser olhados pela concepção de democracia capaz de sustentá-los.

O mesmo se pode afirmar quanto à inserção dos Conselhos na estrutura dos sistemas de ensino como mecanismos de gestão colegiada. Este termo está sendo usado genericamente para caracterizar a ação dos conselhos, mas assume especificidade própria nas instituições de ensino para tornar presente a expressão da vontade da sociedade na formulação das políticas e das normas educacionais e nas decisões dos dirigentes.

Por isso, afirma-se que o Conselho Escolar, do modo como vem sendo encaminhado pelo Estado tem sim, o duplo desafio em destaque:

“primeiro, garantir a permanência da institucionalidade e da continuidade das políticas educacionais; e, segundo, **agir como instituintes das vontades da sociedade que representam**” (Ibid., Ibidem, p. 24, grifo nosso), certamente da sociedade capitalista.

O Conselho Escolar foi instituído com excessivo detalhamento a partir de fora, tornando questionável a participação, limitando o espaço de exercício da autonomia da escola, no sentido da criação da própria norma, e ademais, o forte sentido de pertencimento remete a fazer e viver a sociedade e a escola que aí está no papel de cidadão, que, segundo registros no documento dá a característica necessária ao “elemento mais poderoso de criação, renovação e formação de sujeitos autônomos e solidários: cidadãos” (BRASIL, 2004b, p. 58-59).

O que se pode aferir é que essa forma de participação delineada no Caderno Introdutório do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, ao ser entendida como possível de ser radicada no coletivo, oportunizando ao cidadão se tornar amplo, isento da exclusão social e se situar como governante do processo social, precisa passar por um processo reflexivo quanto a aprofundar a compreensão da natureza da estrutura do sistema-capital que não chega a negar no espaço educacional do capitalismo uma mobilização e engajamento para a participação nas formulações e implementação de suas políticas, mas a delimita quanto às possibilidades mais amplas que poderiam superar tal sistema nas distintas perspectivas de gestão democrática, como analisaremos a seguir.

O plano da efetividade, a possibilidade e a necessidade de gestão democrática

Partimos de três postulados como forma de problematização da gestão democrática da escola pública no Brasil, o que nos possibilitará a análise do âmbito de sua consecução ou não nos arranjos das políticas educacionais na contemporaneidade.

Primeiro postulado: a ideia é tratar a análise da gestão democrática a partir daquilo que foi preconizado/idealizado como gestão demo-

crática (tese), aquilo que temos, ou seja, **o que tem sido a gestão** (antítese), e, a partir destes elementos, compor algumas **idéias de um vir a ser**, aquilo que entendemos e queremos com a gestão democrática (síntese).

Segundo postulado: a gestão democrática, como a democracia, é um processo, e como tal não é produto acabado. E, por estar em constante construção, **oscila entre as possibilidades participativas e os limites centralizadores.**

Terceiro postulado: **existem três elementos básicos para a construção da gestão democrática: a descentralização, a autonomia e a participação.** Sendo que a descentralização contempla os preceitos da autonomia e da participação. Um processo de descentralização articula o poder político  projetar e planejar de forma autônoma e participativa o ente descentralizado, aquilo que conhecemos como poder local. Não existe, portanto descentralização sem autonomia e sem participação. Tampouco gestão democrática.

A **síntese:** destes três postulados podemos fazer uma síntese: **a gestão democrática só é possível quando o poder está descentralizado,** e, é claro, existem sujeitos participativos no processo, que ao atuarem no processo decisório contribuem para consolidar o movimento histórico necessário para tornar as instituições democráticas e, assim, fazer a democracia avançar.

Chegamos, então a uma síntese, que, como vimos, destaca os princípios participativos como objeto e objetivo central de qualquer relação que se proponha a ser democrática. Daí chegamos a um elemento fundamental, que subsidia tanto as pesquisas quanto as ações dos sujeitos, a problematização. Tomamos a participação como base e princípio do processo democrático. A problematização da questão da participação como postulado da democratização nos leva a três planos, que discutimos a seguir.

O plano da efetividade de gestão democrática

A **efetividade da gestão democrática** está ligada a sua **infallibilidade**. A idéia de infalibilidade como eixo central para a democratização

cai em dois erros: o primeiro é de supor que no capitalismo teremos uma democracia plena, afinal o capitalismo não casa com a democracia, pois é um noivo que exclui ao invés de incluir, que institui um falso consenso, que se alimenta da miséria para ser portentoso, enquanto a democracia é uma noiva irregular, conflitual, que não admite desigualdades, que busca incluir universalmente.

O segundo erro é acreditar que no capitalismo igualdade pode ser compartilhada com liberdade. No capitalismo a igualdade é abafada pela liberdade. A igualdade no capitalismo tem suas possibilidades a partir da liberdade, que é uma moça valorada, transformada em mercadoria, adquirida a partir do poder de compra dos indivíduos individualizados. É neste sentido que destacamos a intencionalidade que se faz presente nas discussões sobre a democracia e a gestão democrática. Enquanto projetos do capital, seu concreto realizado, aquilo que vivenciamos e sabemos dos problemas.

De outra forma, a democracia e a gestão democrática é construção da classe trabalhadora. Realizada sem idealização, somente ganha uma dimensão de projeto social e amplo se tiver como base o compromisso de todos. O que significa que a democracia não pode estar na cabeça de alguns, tampouco ser obra de uns poucos, mas um projeto de vida coletivo. Daí a necessidade de entender a gestão democrática como um ir e vir. Como processo e como construção coletiva. A sua efetividade então está pautada nas mobilizações. Nas lutas conjuntas, na sociedade organizada. Ela não pode ser reduzida a canais legítimos de participação: o Conselho de Escola (CE), as Eleições de Diretores (ED), as Associações de Pais e Mestres (APMs) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Pensar que a gestão democrática é obra de lideranças bem intencionadas é acreditar em uma forma autocrática de democracia, na qual seus postulados estão hierarquizados, padronizados, organizados e dirigidos. A gestão democrática inclui, em si, postulados conflituais. Ou seja, a gestão democrática não pode ser reduzida a uma dimensão instituída, ela é, sempre instituinte e instituída.

Decorre daí os seus princípios: descentralização, participação e autonomia. Tais princípios são basilares para a concretização da democratização, o que indica, uma relação de poder, a socialização do poder, a participação no poder. Descentralização só se realiza pelos elementos instituintes e instituídos: participação e autonomia. Recorremos ao pressuposto que só se efetiva aquilo que é possível, o que nos leva a um outro plano.

O plano da possibilidade de gestão democrática

Enquanto campo da possibilidade, a gestão democrática só se configura se articulada a partir do modelo democrático-participativo, o que significa superar a perspectiva meramente representativa que as eleições, os colegiados e a demais formas de manifestação e organização foram ganhando nos últimos anos.

Isto requer, por um lado, a necessidade do compromisso político dos gestores e, por outro, do compromisso de cada membro da organização, o que significa, ter estabelecido, sistematizado e condensado quatro quesitos básicos para a implementação da gestão democrática: gostar de participar, querer participar, ter conhecimento do objeto de participação e se reconhecer neste objeto, ter o poder de participação nas tomadas de decisão. Estas são idéias de níveis de participação tomadas de Bordenave (1992).

Estes quesitos estão articulados, afinal, se o sujeito gosta, mas não quer, ou se quer, mas não pode devido aos seus horários serem incompatíveis aos horários de reunião da escola. Se ele gosta, quer e vai participar, mas não tem conhecimento do que é discutido, e finalmente se ele gosta, quer, conhece, mas não decide, não se contempla a participação. Percebemos que estes quesitos são organicamente articulados e indissociáveis.

Também são coesos os planos da efetividade e da possibilidade, orientam-se na direção de concretude quando os sujeitos têm a necessidade posta. As necessidades surgem de questões objetivas, quanto mais realizo, mais necessidades crio, quanto mais conheço mais opções tenho

para análise das necessidades postas. Só é possível, então de se efetuar aquilo que consideramos como necessidade.

O Plano das necessidades da gestão democrática

A gestão democrática, a partir da efetivação de uma participação transformadora, passa por questões subjetivas e objetivas em suas duas dimensões: pela dimensão do plano real e pelo plano das necessidades de cada um e, pela dimensão do campo da formação e do campo de trabalho.

Para a apreensão do plano real basta analisar os avanços e conquistas políticas e sociais que a participação tem resultado. Na escola os responsáveis por alunos sentem-se co-participantes na tomada de decisões? Tem contribuído para que a organização da escola se aproxime de questões sociais e culturais que afetam o bairro? Tem sido melhor a qualidade da escola pública? Enfim, há paulatino rompimento da rigidez hierárquica da escola, no que diz respeito ao centralismo das decisões?

No que diz respeito ao plano das necessidades, são levadas em conta as necessidades da comunidade e dos alunos, ou as demandas de necessidades são constituídas do exterior, ou seja, dos órgãos centrais para as escolas e alunos?

A partir da compreensão dos campos da **efetividade**, da **possibilidade** e da **necessidade** de gestão democrática podemos destacar, por meio da tese da Curvatura da Vara, que Saviani (1983) toma emprestada de Lênin, a necessidade de empreendermos um processo de ressignificação da gestão democrática. Diz Saviani (1983, p. 63) que

(...) assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas, é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta anunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso.

A partir desta idéia ou temos uma vara teimosa ou não curvamos a vara o suficiente para que ela tomasse prumo. Ela, a vara, continua colada ao setor da hierarquização verticalizada. Pois a democratização ainda depende basicamente da vontade daqueles que estão no Staff, no poder. Não há, portanto, um modelo participativo que consiga deslocar a gestão democrática do eixo da centralização para o eixo do coletivo.

Considerações finais

Tanto no governo FHC, quanto no governo Lula fora planejada a acomodação das políticas de desenvolvimento nacional ao sistema capitalista constituído, agregando-se, a partir de seus condicionantes, os elementos orientadores para resolução dos problemas sociais por meio de políticas educacionais de inclusão social, passando a constar como ponto presencial recorrente, principalmente na gestão Lula. Percebemos que havia o condicionamento do papel do Estado pela iniciativa privada e os organismos multilaterais na defesa e consecução de políticas educacionais que limitavam as mudanças necessárias para uma escola não-excludente no Brasil.

Marx (s/d), na “Crítica ao Programa de Gotha”, já tecia observações contundentes quanto ao caráter educador que o capital imprime ao Estado, retomando que a função do mesmo quanto à educação do povo deve ser no sentido de promover as possibilidades materiais para que, remetendo aos dias de hoje, a política educacional possa ser pensada pelos sujeitos do processo educacional. Reafirma-se que o ideal mesmo seria, de fato, “subtrair a escola a toda influência por parte do governo [...] é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa” (Ibid., p. 223).

Dessa forma, o modo como a sociedade e também o Estado participam das ações de elaboração, de execução, de implementação e de focalização de suas políticas públicas ou políticas sociais, em uma determinada sociedade e em um determinado período histórico, mostra a concepção de sociedade que sustenta essa participação ou vice versa. Concepção essa perceptível nos programas, nos projetos, enfim, nas ações governamentais voltadas a setores específicos, no caso deste estudo, à educação, ou

seja, à política educacional. Logo, a própria definição e operacionalização de gestão democrática necessita ser problematizada, uma vez que ela não se dá unicamente pela boa vontade do gestor educacional, antes é fruto de uma conjuntura macrossocial.

Gestão democrática não é nada daquilo que pressupõe uma idealização progressiva de autonomia e poder decisório. O que temos concretamente não tem sido uma prática emancipatória, mas uma centralização de decisões substantivas, enquanto o supérfluo fica para ser “decidido” pelo que aprendemos a chamar de comunidade escolar. Esta nomenclatura, outro equívoco, pois os pais, responsáveis por alunos, alunos, professores, supervisores, orientadores, inspetores escolar, diretores, vice-diretores, bedéis, cozinheiras, serventes, e outros mais, não têm identidade coletiva, tem necessidades diferenciadas, portanto, não formam uma comunidade, formam grupos distintos, que se organizam num mínimo necessário para sobreviver na organização escolar. É necessário uma outra curvatura da vara.

Curvar a vara significa resgatar os princípios da democratização, da participação e da autonomia. Tais princípios, hoje submetidos à lógica de mercado, individualizam os sujeitos, impingindo-lhes competências de adequação e adaptação aos processos de exclusão social, o que significa que a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso de cada um será obra de cada um. Não! Não podemos conviver com esta harmonia. É preciso estabelecer o pacto coletivo, de escolhas coletivas, onde cada um de nós é sujeito da história, e responsável por ela.

Referências

BORDENAVE, J. D. **O que é participação**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRASIL. **Plano Plurianual “Brasil de todos: inclusão e participação”** (2004-2007). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, SPI, Brasília, 2003. Disponível em <www.planobrasil.gov.br/arquivos>. Acesso em: novembro 2004.

_____. (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1999.

_____. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Instituído pela Portaria Ministerial nº 2.896, de 17 de setembro de 2004. Brasília: MEC/SEB, 2004a.

_____. Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. **Caderno Introdutório**/elaboração Genuíno Bordignon. Brasília: MEC/SEB, 2004b. (disponível em versão online e impressa).

LIMA, Paulo Gomes. **Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira**: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos. Departamento de Filosofia e História da Educação – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. 2009b. 178 p. Relatório Final de Pesquisa de Pós - Doutorado – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

_____. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil. V SIMPÓSIO INTERNACIONAL “O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE”, 2009, Uberlândia. **Anais...** MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2009. ISBN 978-85-7078-217-5.

_____. **Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica & tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002)**: o dito e o feito no “plano real”. (Tese de Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara/SP, 2005.

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. **Obras escolhidas**. v. 3. São Paulo: Alfa-ômega, s/d.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

CAPÍTULO IV

GESTÃO DEMOCRÁTICA, GESTÃO GERENCIAL E GESTÃO COMPARTILHADA: NOVOS NOMES VELHOS RUMOS

Antonio Bosco de Lima
Jeovandir Campos do Prado
Simone Vieira de Melo Shimamoto

Introdução

Compreender as políticas sociais, em qualquer âmbito, exige o entendimento da constituição humana processada historicamente, nas relações estabelecidas entre os sujeitos, da estruturação de nossa sociedade e conseqüentemente do papel do Estado, tendo em vista que não há políticas sociais desvinculadas do modelo de Estado e da relação deste com a sociedade. Na visão neoliberal o Estado assume características personalistas, com funções coercitivas e mantenedoras do *status quo*, obstaculizando a participação e a liberdade dos sujeitos, canalizando todas as ações para a manutenção e fortalecimento dos processos que atendam às necessidades do mercado capitalista.

Partimos da concepção que o Estado é campo de disputa entre classes sociais. A educação e, em instância micro, a escola, igualmente se constituem em meio à dialética das relações sócio-políticas estabelecidas entre os sujeitos. O modelo societal instalado advém, portanto, desta complexa rede de relações. Não está determinada, pronta, mas em constante movimento, contradições e conflitos que permitem os tensionamentos necessários às transformações do modelo posto.

Neste sentido, as realizações do Estado Burguês no que se refere às políticas sociais são respostas às demandas da sociedade organizada. Historicamente não há incremento de políticas que atendam aos interesses dos trabalhadores se estes estão desmobilizados, desorganizados. A influência mútua entre Estado e movimentos organizados da sociedade é que determinará o modelo de política societal que o mesmo produz. A efetiva democratização não se edifica pelo capitalismo, ao contrário, é “construção histórica dos trabalhadores”. (LIMA, 2008, p. 85).

Os movimentos reivindicatórios da década de 1980, por meio da participação política vão garantir, senão a oferta de políticas sociais, pelo menos a manutenção das mesmas. A criação de entidades organizativas, sindicais, acadêmicas, classistas, naquela década tensionará o Estado, que responderá, no caso da educação, com a ampliação de vagas e a implantação de projetos democratizadores da educação (eleição de diretores, conselhos escolares deliberativos, reorganização dos grêmios estudantis livres, instituição do projeto político-pedagógico). Enfim, se institui um modelo de organização educacional democrático, no qual a “comunidade escolar” tem atuação ativa ou, ao menos, a possibilidade de.

É por isso que entendemos por Estado, como aborda Marx e Engels (1980) no manifesto do Partido Comunista, o “comitê executivo da classe dominante”, o que o torna longe, referenciando Saes (2001), de “ser uma organização a serviço de todo o povo ou de todos os indivíduos”. O Estado, portanto, é um comitê executivo que não tem o mínimo interesse em atender ao povo, fato que, em função da dialética constitutiva das relações humanas, não o faz ser instrumento exclusivo de uma única classe, posto que possua autonomia relativa (BORON, 2000) e reproduza as relações sociais de produção respondendo, assim, à reivindicação da sociedade organizada para manter a ordem e os padrões capitalistas de acumulação.

Este contexto indica que existe um movimento/relação entre Estado e Sociedade, não havendo divórcio entre ambos. Tensiona-se, pela classe dominante, que ele atenda aos interesses exclusivos da mesma e

aos interesses do mercado; no entanto não é um Estado exclusivo de uma classe.

A partir deste enfoque entendemos que na década de 1980 o Estado, não atendendo exclusivamente aos interesses da classe dominante e do mercado, passa por períodos conflitantes em função da luta da sociedade civil organizada pela democratização da sociedade. Imersa neste *tecido*, naquela década temos uma característica de políticas educacionais relacionada à democratização da escola, através da gestão democrática, fundada em elementos que buscam garantir: a) o **controle do Estado**, por intermédio dos Conselhos Populares ou de referendos populares - na escola isto vai se traduzir nos Conselhos Escolares Deliberativos; b) o **poder de escolha e decisão** por meio das eleições e outras formas de participação direta da sociedade civil - na escola isto vai se traduzir na eleição de diretores; e, c) o **poder político**, operacionalizado pela crescente descentralização e autonomia - o projeto político-pedagógico da escola foi idealizado nesta perspectiva.

A conjuntura político-econômica-social da década de 1990 vai desconstruir tal projeto político ressignificando a concepção de vários instrumentos que contribuíram para a organização dos movimentos sociais. Nesta década, a democratização ganha outra especialidade por meio da intitulada *gestão compartilhada*, na qual os sujeitos: a) não mais objetivam assumir o poder, mas fazer parte de um; b) se tornam fiscais *para o* Estado, abdicando-se da busca de controle sobre o mesmo; e, c) adotam um poder transvestido em colaborativo, voluntário e fiscalizador. Ou seja, um contexto que esvazia o Estado de suas responsabilidades e transforma o espaço público em espaço privado, ou, utilizando um linguajar mais *moderno*, no 3º setor, no público não-estatal.

Gestão Democrática, Gerencial ou Gestão Compartilhada?

A *gestão democrática* e a *gestão compartilhada* são denominações que estão vinculadas diretamente a um **modelo de política pública educacional**.

Sabemos que fomos derrotados pela Constituinte de 1987 e a Promulgação da Constituição Federal de 1988, quando perdemos o embate sobre a democratização da gestão nos sistemas educacionais. Tivemos contemplada a gestão democrática somente na educação pública, conforme implica o Inciso VI, do Art. 206: “gestão democrática do ensino público, na forma da Lei”.

Desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988 até o ano de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), tal preceito não fora regulamentado. Neste sentido, apesar da regulamentação percebemos amarras para a consolidação da gestão democrática, principalmente em três artigos:

Artigo 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Artigo 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às Unidades Escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Mesmo com esta parcial vitória e sendo o espaço público o sítio privilegiado para o debate democrático, não conseguimos avançar com os elementos que possibilitariam alavancar a democratização nas relações

administrativas, pedagógicas e financeiras, por meio de instrumentos como o CE, O PPP e as eleições de diretores.

Resultantes da mobilização presente na década de 1980, tivemos, é bem verdade, vários avanços (Conselhos deliberativos, Grêmio Estudantil Livre, ampliação das vagas, dentre outros), porém a forma de implantação destes mecanismos democratizantes nas escolas, no que se refere à qualidade política, deixou muito a desejar. Passamos a década de oitenta e chegamos a um período de desmobilização popular, fruto da acentuada repressão e do não atendimento, por parte do Estado, como ocorrera em 1980, dos reclamos da população.

Vivenciamos, portanto, um modelo de gestão educacional articulado com o processo de redefinição do papel do estado brasileiro a partir da reorganização do aparelho de Estado subsidiado pelas diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), documento de 1995. O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em 21 de setembro de 1995, e pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em novembro do mesmo ano.

A reforma da educação está alicerçada à reforma do Estado, portanto, deve manter-se e sustentar-se buscando excelência e recursos fora do tesouro do Estado. A dinâmica desta “nova” perspectiva política indica a sustentação e a legitimação de um paradigma no qual a comunidade passa a controlar a escola pública. A publicização significa, deste modo, a escola pública sem a manutenção estatal. Assim, o “cidadão cliente”, o público usuário ganha “status” de fiscalizador e controlador dos “fazerres” da escola.

Vivenciamos, neste período, um modelo de gestão articulado ao modelo econômico; nada de novo, a não ser o fato de que tal modelo passa a ser legitimado por nossas ações. Efetivamente implementamos as políticas educacionais, diferente da década de oitenta quando se disseminavam resistências. Hegemonicamente diretores e comunidade objetivam

a “excelência”. Ser “referência” é, deste modo, encampar a produtividade embasada na competitividade.

Neste ponto cabe definir que articulado a um modelo de Estado existe um sistema de governo, político e financeiro. Tal sistema se constitui de elementos determinantes da política. Vivemos em um sistema que, tecido na permanente crise de acumulação do capital, curva-se a ele, submetendo-se o Estado a um modelo de democracia.

Está claro, portanto, que vivenciamos um modelo diferenciado de *democracia* oportuno ao **Estado Capitalista**. Tal modelo indica elementos distintos daqueles presentes durante o período de redemocratização da década de 1980, período em que havia um padrão explícito em relação à constituição de indicadores de qualidade e de controle social. Assim vivenciávamos um processo de construção de uma democracia política fundada em princípios que conduziriam cada vez mais amplamente o povo ao poder.

Esta ideia assume *contornos legais* ao ser registrada na Constituição de 1988, no Parágrafo único do Art. 1º: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.”

A tradução deste preceito constitucional está presente nas lutas cotidianas dos movimentos sociais. Na defesa dos interesses públicos. Na constituição de elementos que congreguem a participação popular. Modelos encontram-se nos Conselhos Populares e Conselhos Gestores, em Plebiscitos, enfim, na articulação da população com vias a controlar as demandas do Estado, seja na Educação, na Saúde, ou em outros serviços públicos essenciais para a sobrevivência.

Esta concepção indica uma noção de público articulado ao Estado, entendendo-o como o mantenedor das políticas sociais. Neste cenário os sujeitos atuam de forma política, conduzindo e construindo o papel das escolas enquanto espaço privilegiado para o debate político, ideológico e pedagógico. O movimento de participação política nas instituições escolares concretiza a possibilidade de democratizar as relações de poder

no interior da escola tendo enquanto horizonte a superação da sociedade capitalista.

Nesta ótica, o processo de democratização da escola pública traz consigo a ideia de participação e autonomia numa perspectiva política cuja tomada de decisões é coletiva, pois o financiamento é estatal, em última instância, público, já que oriundo de impostos.

Entretanto, este modelo de democracia reduz-se à participação popular nas Urnas, ao direito (ou obrigatoriedade) do voto. Temos, assim, os direitos políticos suavizados na obrigatoriedade do voto de quatro em quatro anos. Todavia o mercado, hegemônico vota constantemente, regula a vida, os prazeres, as escolhas (BORON, 2000). É a condição do regime capitalista impondo-se de maneira sutil nas ações dos sujeitos sociais. Tão sutil e persuasiva que os sujeitos, muitas vezes, reproduzem discursos e desenvolvem atitudes convenientes ao modelo societal posto, normalmente, sem um nível de compreensão mais elaborado de tal processo.

Oliveira (2007) analisando a crescente participação política organizada da sociedade civil na constituição de sujeitos coletivos destaca o choque destes com os interesses do Estado capitalista, que crê no valor do capital e utiliza a força de trabalho humana apenas como parcela imprescindível à reprodução deste capital. Segundo o pesquisador,

Apesar dessa participação político-social contribuir para instigar a emancipação social e política das pessoas que constituem esses sujeitos coletivos, há pouca capacidade deles se contraporem de modo radical às práticas, valores e hábitos da cultura política tradicional. Esta situação põe em risco sua capacidade de promover mudança social e política. O risco está no fato dos sujeitos atuarem num ambiente eivado de elementos da cultura política, onde velhos e novos valores coexistem, e dificilmente estes sujeitos conseguem isentarem-se dos efeitos das velhas práticas culturais. Tal constatação coloca em dúvida as possibilidades de mudança no âmbito estrutural, no campo político, econômico, social e cultural [...] Neste sentido, a participação nos espaços públicos do tipo conselhos, conferência e fóruns têm valor mais pedagógico e organizativo do que valor político deliberativo. (OLIVEIRA, 2007, p. 12).

A ilusão da participação, concretizada no *participacionismo* tem, cada vez mais, crescido e se fortalecido. A busca de conciliação dos projetos descentralizadores e democráticos com os moldes mercadológicos é uma constante no capitalismo neoliberal. Entretanto, tal conciliação não se efetiva de fato posto pertencerem tais processos a matrizes diferentes. As concepções, valores e contextos diferenciados. Não há como constituir a participação e a autonomia sem descentralização e transparência.

O participacionismo constrói amarras à comunicação e reduz a participação, utilizando, sobretudo, a política de relações humanas como instrumento de integração conformista, assegurando assim a não expressão política dos conflitos. Este processo trata-se, portanto, do produto dos moldes sociais capitalistas impostos. Este produto, longe de auxiliar na constituição da gestão democrática, visa transformar as ações gestoras em instrumentos de manutenção da produtividade, eficiência e eficácia frente aos objetivos impostos pelo capital.

Neste contexto, a escola distancia-se ainda mais de suas possibilidades para assumir-se enquanto espaço de debate e politização.

Tal concepção idealiza a escola como espaço neutro, burocrático e técnico, no qual a fragmentação do trabalho, a especialização e a organização são instrumentos essenciais à qualidade do processo. Neste sentido, as novas relações sociais geram e retroalimentam o processo de produção e o antagonismo entre os que planejam e os que executam, diluindo a visão do todo e, conseqüentemente, do homem em sua complexidade e totalidade. (SHIMAMOTO, 2010)

Além da participação, descentralização é outro conceito que merece um olhar e reflexão atentos. Princípios e orientações governamentais, em geral, registram, quando se trata, de fato, de *descentralização*. A busca de conciliação coloca-os como sinônimos, algo impossível ocorrer, quando das prática efetivadas. O principal motivo para esta impossibilidade encontra-se no fato de que a *desconcentração* não altera a condição dos sujeitos detentores do poder. Casassus (1990), ao abordar a *desconcentração* e a des-

centralização enquanto processos geralmente evidenciados na América Latina os diferencia considerando que a *desconcentração* tem por objetivo assegurar a eficácia do poder central enquanto a descentralização visa afiançar a eficácia do poder local.

Estas distorções, além de facilitarem e direcionarem a manutenção de um modelo autocrático, fortalecem a desresponsabilização do Estado, advindo deste contexto a solidificação da cultura mercadológica competitiva e unilateral sob as vestes da democratização.

A mercantilização e valorização, plantadas na transformação de todos os elementos essenciais à vida humana, chegam às políticas públicas caracterizadas como uma mercadoria. Na década de 1990 o Estado renuncia à sua responsabilidade e culpa a sociedade pela manutenção de tais serviços, fato que ocorre de várias formas sutis: desvalorização e ataque aos serviços públicos; chamada da comunidade à responsabilidade em auxiliar o Estado “falido”; controle do Estado sobre a participação; implementação de uma ideologia da competitividade.

Na escola, o que mais se delinea é a ideologia da competitividade. Este processo de concorrência seduz a comunidade que começa a ir para a escola com vias a referendar o mercado competitivo. “A minha escola é melhor que a de fulano”. “O meu filho estuda na melhor escola”. “A minha escola é modelo”. “A minha escola pública parece escola privada”. A comunidade escolar assume-se *controladora* ao acolher papeis discutíveis como os “amigos da escola” e os “amigos da informática”, se responsabilizando pela manutenção da mesma, contribuindo assim para a desobrigação do Estado em relação ao custeio da Escola.

No referido contexto, não se fala mais em democratizar, mas em compartilhar o poder. A democracia, neste modelo societal, também assume um valor de mercado. Ela é a garantia de mobilidade social, de ascensão e possibilidade em adquirir o melhor produto. O melhor produto, seja um bem de consumo materializado ou um bem social, indica uma nova concepção de qualidade. Esta se encontra esvaziada de seus elementos políticos, transformando-se em uma qualidade pragmática. Não importa,

deste modo, se todos terão acesso aos bens, mas importa que todos, em tese, possam ter acesso. A concretização de políticas sociais fica, portanto, relegada ao segundo plano, dependente das Organizações Sociais.

Nesta redefinição de funções e papéis, a substituição da terminologia administração por “gestão” abre as possibilidades para o gerenciamento das contendas e diferenças sociais. A denominada gestão gerencial privilegia, conforme Lima (2001), a participação funcional onde os sujeitos “colaboram” e suas opiniões são parcialmente acatadas. A participação instrumental se dá com a aceitação de um objetivo prévio com contornos próximos de democracia de representação como fim de captar recursos e referendar ações de controle. Neste processo, para além da técnica, objetiva-se a sujeição, o consenso, a reprodução. A gestão, assumindo o discurso de funcionários parceiros, comunidade parceira, dilui e fragiliza as possibilidades de emancipação e superação da estrutura posta.

A preocupação com os resultados e a relação com a prestação de serviços deposita na comunidade e a situa no contexto de seus próprios problemas. Percebe-se aqui, o distanciamento com o modelo democrático e, concernente às práticas descentralizadoras, Azevedo (2002, p. 60) nos adverte que, “uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, tem tido, como contraponto o aumento dos controles centralizados” e, portanto, na contramão do movimento de democratização. Depreende-se que no modelo gerencial cada vez mais afeito no espaço das escolas públicas converte o cidadão na condição de cliente e também de prestador de serviços.

O PDRE apresenta transformações significativas na concepção de público estatal e “inventa” o público não-estatal. Neste último, o público e o privado se confundem; o Estado fica desobrigado de subsidiar direitos em setores como educação, saúde... Por outro lado, estabelece interlocutores e aplica estratégias de “participação”, de desempenho e, principalmente, de financiamentos.

Porém não esqueçamos o lugar do público e do privado. Diferenças fundamentais entre o público e o privado estão no caráter da propriedade e do espaço de debate. Quanto à propriedade, no bem público, por

ser coletivo, o indivíduo tem acesso, usufruto, mas não tem a propriedade individual, posto que a mesma seja coletiva. No privado compra-se o produto que adquire “valor de mercado” apropriando-se do produto de forma individual. Quanto ao espaço de debate, pelo fato do público constituir-se um *campo* político coletivo e o privado um espaço individual, e considerando-se que a construção política é radicalmente coletiva, temos que o campo da democracia é, por excelência, o espaço público.

A gestão democrática é uma prática fundada em preceitos participativos e políticos. Ela não instrumentaliza a manutenção da escola, mas organiza a comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade por sua manutenção. Constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado, no qual haja autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa. É, portanto, fundamental a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada decisões coletivas para a construção do controle social. Isto, de modo algum implica em eximir o Estado da manutenção desta escola. Não significa, deste modo, que a escola seja a responsável pelo autofinanciamento de seus gastos.

A gestão democrática é, portanto, um preceito político de organização e formação política na escola. Não esvazia os conteúdos pedagógicos referentes ao objetivo da escola - sistematização, crítica e construção de saberes. Ao contrário, se constitui: na elaboração de um projeto político-pedagógico, questionando os planos e programas, secundarizando os exames, privilegiando um processo de qualidade na qual o aprendizado seja essencial, introduzindo o aluno no mundo do debate e da participação, aproximando-se da comunidade e trazendo-a para a discussão de temas vinculados à política, à economia, às violências, ao desemprego, às eleições. Enfim, a escola se faz presente no contexto real, na conjuntura dinâmica da sociedade.

Por fim, a escola é um aparelho de politização que se move na contradição, exercendo na gestão democrática um papel coadjuvante com outras instituições para a transformação e a emancipação do ser humano.

Não preza, portanto, pela meritocracia, o que permite a construção de elementos solidários e o comprometimento com o social. Reforça-se, então, a necessidade de superar o silenciamento e resgatar os debates e reflexões de outrora no sentido de não achar *natural* que os *discursos democráticos* sejam proferidos tão intensamente em práticas burocráticas.

Amaral (2007), em sua tese de doutorado intitulada “A gestão em questão: da (des)construção à (re)construção”, analisa:

Com o uso sem fronteiras da dita “participação” e como um chamariz à velha gestão burocrática quanto, também, aos novos apelos da gestão gerencial, propugnados pelo poder neoliberal, muito rapidamente, num piscar de olhos, a gestão dita “participativa” passou equivocadamente e extensivamente a ser mais admitida e conhecida como gestão “democrática”. A gestão anunciada como “democrática” pressupõe a horizontalidade do poder, embora ainda não se tenha desvencilhado da hierarquia, da verticalidade, das regras rotineiras próprias da burocracia. Os entraves de uma ação democrática no âmbito da gestão têm-se configurado como desmotivação, descrédito e até ceticismo a quem tem como missão construir uma sociedade mais justa e igualitária. (p. 13).

Nesta reflexão, ressaltamos Apple (1997, p. 24) ao definir que organizar, constituir e manter viva uma escola democrática é processo exaustivo e cheio de conflitos, no qual “os educadores democráticos não procuram apenas amenizar a dureza das decisões sociais na escola, mas mudar as condições que as geram.”

Discursos democratizantes envoltos em contextos autocráticos são realidade que implanta mecanismos de participacionismo e desconcentração domesticando e entorpecendo ações conscientes e coerentes que interfiram na raiz propriamente dita.

A **gestão compartilhada** também é uma prática política, porém contraditória em relação à prática democratizadora. Sua marca principal é a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar, pelo abandono da escola. Busca, assim, não compartilhar o poder de decisão, mas compartilhar o poder de manutenção.

Sua implementação ocorre na década de 1990 com origem no discurso oficial de que o intervencionismo estatal é antieconômico e anti-produtivo, provocando uma crise fiscal no Estado. Assim, a solução para a crise apontaria no sentido de reconstruir o mercado, a competição e o individualismo, eliminando a intervenção do Estado e reduzindo, deste modo, as funções relacionadas ao *Estado de Bem-estar Social*. A implantação e implementação de um modelo de gestão que coaduna com essa ótica é denominado de gestão compartilhada.

Embora a gestão compartilhada assuma um caráter democrático, na realidade, esvazia a possibilidade de participação política no interior da escola e consolida a participação para a auto-sustentação. Neste sentido, a gestão compartilhada impulsiona a comunidade escolar a estabelecer uma relação de parceria com o Estado. Na medida em que transfere para a comunidade a responsabilidade de manutenção financeira da escola estabelece a dualidade, uma vez que são desiguais as condições de manutenção da escola pela comunidade escolar.

Esta dualidade se expressa em vários aspectos: escola propedêutica e escola profissionalizante; escola pública e privada; escola pública de excelência e escola pública sem excelência; escola padrão, escola “podrão”, ou seja, escola para elite e escola para pobres. A gestão compartilhada, subordinada aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência induz as escolas públicas à concorrência entre si, como se o objetivo destas não fosse ofertar educação digna, com qualidade, para todos, ou seja, ofertar um bem público para a coletividade. A competitividade entre as escolas requer a participação da comunidade no sentido de subvencionar condições para que a escola possa produzir ótimos resultados.

Em busca de um comunitarismo na gestão

Todo este movimento que tratamos, com formas e conteúdos variáveis de organização da educação, tem como um pressuposto adequar-se e constituir-se em relação orgânica com a sociedade. Afinal, são serviços

que dependem e são ofertados para a comunidade. Mas, qual comunidade? Alguns conceitos foram re-significados com o passar do tempo. Conforme Gohn (2004), o conceito de comunidade também sofreu alteração. Como base de forças sociais presentes nos anos 1970 e 1980, com o fortalecimento dos preceitos neoliberais e, por conseguinte, na reestruturação produtiva que implicaram em reformas, crise fiscal, perda de direitos por parte da população mais carente, inversão da relação público/privado, a ideia de comunidade como força política organizada, foi desvirtuada.

Na mesma direção, a comunidade, segundo Gohn (2004), constituiu-se um campo articulado com diferentes atores que desenvolvem programas sociais que, num estágio mais avançado, são denominados de Terceiro Setor – ONGs – organizações de assistência social, fundações sociais de empresas privada. Depreende-se que, diferentemente, comunidade associada à ideia de “diversidade de cultura” constituída como força local organizada, foi corrompida. “Ela [Comunidade] é convocada a participar e a interagir com os poderes constituídos” (p. 45) onde o poder local é exercido no espaço da relação da sociedade civil com a sociedade política em território de conflitos e também de consensos.

A relação “escola-comunidade” com seu entorno pode ser salutar, concernente, as formas de participação das famílias e outros membros da comunidade educativa, ao abrir possibilidades de intervenção nas decisões e funcionamento das escolas. Por outro lado, usualmente, os planejadores imaginam ‘armar’ uma engenharia do social, incorporando entidades do Terceiro Setor, de forma que simples presença traria qualidade para a área educacional. Esperam que essas entidades ponham a criatividade em ação para equacionar soluções de baixo custo e que incorporem o trabalho voluntário (GOHN, 2004, p. 53) (grifo do autor).

As políticas educacionais inclusas nesse modelo responsabilizam a comunidade (pais, familiares, profissionais liberais, professores e outros mais) pelas ações das quais o Estado deveria se ocupar sendo, muitas ve-

zes, omissos. Entretanto, sem perder o controle e a vigilância, em razão de uma pseudo-participação que apenas referenda decisões “arquitetadas de cima para baixo” (GOHN, 2007, p. 63), o Estado lança mão de artifícios – políticas pontuais/fragmentadas – carregadas de intenções.

Não obstante, a comunidade constitui-se nos desdobramentos desse novo modelo “colaborativo” conciliador oriundo de postulados externos incorporados nos diversos projetos e programas educacionais que por meio de suas orientações objetiva, dentre outros, avançar na melhoria da qualidade dos serviços prestados, diminuir as contas públicas e aumentar a produtividade da administração do Estado, ficando assim, em consonância com os pressupostos do Estado moderno.

Na visão destes interlocutores é essencial a necessidade de fomentar a participação e o envolvimento das famílias no universo escolar, seja na administração e supervisão, pois, no pensamento destes, a participação das famílias pode trazer resultados positivos na eficiência e na “qualidade” da instituição escolar.

Verificamos, assim, que o movimento do capital, da sociedade e da escola contempla contradições, disputas, conflitos que dependem do momento histórico, das relações de força entre Estado, capital e sociedade. A escola não é, portanto, determinada, ultimada, posto ser constituída nestas condições objetivas, podendo implicar em resistências para os condicionantes sócio-políticos e econômicos, construídos historicamente.

A partir destas considerações, entendemos que é possível conceber um projeto democrático no qual a escola tenha um papel relevante, desde que repensado, colocado em discussão e análise o modelo societal posto e as amarras dele advindas, que se constituem verdadeiras barreiras à implantação da gestão escolar democrática. Embora possa parecer utopia pensar nesta direção, compreendemos que são as utopias que movem a história, pois é possível a construção desta por sujeitos concretos que lutam e constroem a história.

Considerações finais

O modelo de gestão escolar que tem sido implantado e implementado a partir de 1995 referenda ser um modelo diferente daquele em construção na década de 1980 do século XX. Naquele período a gestão intitulada “democrática”, tinha nas categorias *descentralização*, *participação* e *autonomia* condições básicas para uma gestão que de fato contribuisse com a transformação da sociedade, superando um regime autoritário com vias à construção de um processo democrático. As políticas deste período primavam também pela manutenção de um espaço público. Entretanto, a partir de 1995 o modelo de gestão implementado nas escolas contribuiu para a construção de espaço privado na educação pública brasileira.

Em tal modelo a comunidade compartilha a gestão para que o Estado se desobrigue da manutenção da escola pública. A participação nesta perspectiva configura-se em um engenhoso instrumento de colaboração e “fortalecimento” do Estado em relação a seu afastamento no que se refere à manutenção da educação formal. O princípio fundamental desta modalidade participativa está, não em controlar o Estado, mas em legitimar o controle que o mesmo passa a ter sobre a escola.

Na conjuntura mercadológica a escola ganha um “status” de competência e disputa buscando ser a melhor possível. A comunidade, neste contexto, assume-se auxiliar para que a escola realmente seja a melhor possível em relação às demais. A competitividade, assim, está posta. A comunidade e a escola passam a buscar a excelência de acordo com o modelo de qualidade imposto, neste caso, o modelo advindo do perfil mercadológico. Escolas, pouquíssimas, passam a ser referências para outras com “problemas de gerenciamento”.

Em sentido oposto, subsidiado pelo trabalho “voluntário” da comunidade, a escola assume a função de mediar conflitos e, também, manter as condições básicas de educabilidade como é o caso da violência escolar que origina danos evidenciados nos indicadores de qualidade e, consequentemente, no *ranking* educacional.

Já os Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Mestres (APMs) ganham um novo perfil. O Conselho é esvaziado do seu conteúdo político. A APM, de caráter jurídico, ganha feições de uma fundação privada tornando-se relevante e contribuindo para o esvaziamento do Conselho. Os Grêmios tornam-se meros apêndices das APMs com vias a contribuir de várias formas, desde que organizem os alunos e as famílias para a prática do voluntarismo.

A tradução de um PPP realiza-se enquanto proposta, incorpora os fundamentos legais presentes nos PCNs e nas DCNs, e planeja alcançar o melhor índice de produtividade, com a melhor eficiência possível. Assume, deste modo, padrões empresariais. Reduz o número de profissionais substituídos pelos estagiários, os amigos da escola, os voluntários, tornando-se eficaz e assumindo a *síndrome de aprovação*, tendo, portanto, ótimos coeficientes de resultados positivos.

Quanto às eleições de diretor, estas podem ocorrer num preceito democrático, porém, a condução do processo administrativo e pedagógico da escola se reduz ao tradicional, conservador, capataz do Estado, ou preposto, implementa as políticas educacionais, convencendo a comunidade de que este é o melhor dos mundos possíveis.

Embora a gestão democrática e a gestão compartilhada tenham características diferentes, são confundidas. O que *guia* a gestão democrática são as condições políticas e o que *guia* a gestão compartilhada são as necessidades do mercado. São, portanto, modelos gestores de raízes distintas e contraditórias; gestão democrática caminha para a autogestão, isto é ter um poder, enquanto gestão compartilhada para fazer parte de um poder.

O sentido do público e do político é secundarizado no processo neoliberal implementado na década de 1990, donde a produtividade e o resultado assumem centralidade. O processo de democratização compartilhada, portanto, não é o mesmo projeto de democratização inconclusa pela organização dos trabalhadores na década de 1980.

Cabe, deste modo, a cada um de nós compreender as contradições que envolvem e constituem o homem e a sociedade em sua multiplicidade de relações, teorizações e materializações. E, quem sabe, a exemplo de Tragtenberg, buscar a minimização – e porque não a extinção – da lacuna entre os princípios teóricos e sua prática social; a superação da representatividade democrática e o fortalecimento das ações autônomas de participação na constituição de uma democracia direta, o que implicaria assumir-se autor e, portanto, responsável pelo processo constitutivo/constituente do homem.

Satanizar ou endeusar a democracia e a democratização e, neste meio, confundir a gestão democrática com a gestão compartilhada podem contribuir para o debate, porém, não contribuem para a construção da organização da classe trabalhadora no exercício de repensar e superar o capitalismo. Ao contrário, longe de superar o equívoco em questão, abrem espaço para o crescimento silencioso da gestão gerencial falaciosamente travestida no discurso democrático.

Referências

AMARAL, M. C. S. **A gestão em questão:** da (des)construção à (re)construção. Rio de Janeiro. IX, 122 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2007.

APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.). **Escolas democráticas.** São Paulo: Cortez, 1997.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação Municipal. **Revista Educação & Sociedade.** São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v.23, n. 80. 2002. (número especial de 2002).

BORON, A. Os “novos leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.

& GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano diretor da reforma do Estado.** Brasília, novembro, 1995.

CASASSUS, J. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 74, p. 11-19, ag. 1990.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: _____. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA GRATUITA E UNIVERSAL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96). Curitiba: APP-Sindicato/CUT-CNTE, 1997.

GOHN, M. G. M. (2004). A educação não-formal e a relação escola-comunidade. **EccoS – Revista Científica.** São Paulo, Uninove, v. 6, nº 2, p. 39-65, dez.

LIMA, A. B. Estado, Democracia e Educação. In: FIGUEIREDO, I. M. Z; ZANARDINI, I. M. S; DEITOS, R. A. (Orgs.). **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008, p. 77-104.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** São Paulo. Cortez, 2001.

MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto comunista.** São Paulo: Ched, 1980.

MORAES, A. (Org.). **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVEIRA, F. M. Cultura política e construção de identidades coletivas dos sujeitos sociais. XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Recife, maio/junho 2007. **Anais eletrônicos...** UFPE, Recife (Pe). Grupo de Trabalho: Emancipação, Cidadania e Reconhecimento, 2007. Disponível em: <<http://>

www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/index.asp?idcongresso=9>. Acesso em: 10 junho de 2009.

SAES, D. A. M. Democracia e capitalismo no Brasil: balanço e perspectivas. In: _____. **República do capital: capitalismo e processo político no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAES, D. A. M. de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista**. São Paulo: Boitempo, n. 16, 2003.

SEMERARO, G. Recriar o público pela democracia popular. In: FÁVERO O. e SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SHIMAMOTO, S. V. M. Trabalho e gestão educacional democrática: a(tua) ções e con(tra)dições. CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1, 2010, Elvas e Cáceres. **Anais... Espaço Público da Educação: emergências de políticas e práticas locais, regionais e nacionais: programa e trabalhos completos do Brasil**. Niterói (RJ): ANPAE; Lisboa (PT): FPAE; Cáceres (ES): FEAE, 2010.

SILVA, T. T. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, T. T. & GENTILLI, P.(Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

CAPÍTULO V

GESTÃO PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E O PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO COMO UM DOS CANAIS DE SUA LEGITIMAÇÃO

Paulo Gomes Lima

Introdução

Este artigo tem como objetivo a problematização dos condicionantes sócio-históricos da gestão participativa e democrática da escola no Brasil e o Projeto Político-Pedagógico como um dos canais de sua legitimação. Estabelecemos como caminho metodológico o materialismo histórico-dialético por conta da necessidade da recorrência dos fenômenos e a reflexão sobre os arranjos sociais outorgados e legitimados, além do que, por entendermos que as múltiplas determinações dos arranjos de produção ratificam e legitimam os interesses do sistema capitalista de maneira difusa e naturalizada pela ideologia centrada na defesa do bem comum, quer pelo sentido de justiça social que se preconiza no país, quer pelas inversões internacionais por meio de múltiplos organismos que se encarregam de globalizar a nova era de intenções “humanizadas”, mas que ao mesmo tempo negam o sentido de hominização quanto aos processos estruturais mais básicos de dignificação de todos os atores sociais.

Nesse sentido a proposição da participação e da democracia que se quer reproduzida toma corpo e concorre para o desmonte de canais refletidos e reflexivos de sua legitimação e a naturalização de instrumentos forjados, ratificadores da democracia consentida ou da “solidariza-

ção do mercado”. Se de fato os homens se educam em comunhão e a educação é o instrumento que possibilita não somente o recebimento do legado cultural, mas a sua transformação e reinvenção, então é necessário ressignificar o caráter educativo da escola na contemporaneidade numa relação dialógica e democrática, primadora pela emancipação do homem e promotora de sua atuação, não somente como leitor no/do mundo, mas como sujeito em ação, situando-se na história e mobilizando por escrever outra para si e os demais protagonistas que o sucederão.

Daí a importância do presente trabalho no foco crítico-reflexivo conforme sua dinâmica de exposição organizada em três seções encadeadas, a saber: a) A construção da democracia na escola brasileira b) a reestruturação produtiva mundial e as exigências de uma tipologia de trabalhador, c) condicionantes sócio-históricos da gestão participativa, democrática e do projeto político-pedagógico na escola brasileira. Em sua totalidade esta organização infere que as múltiplas determinações dos rearranjos do modo-de-produção capitalista condicionam mecanismos e instituições sociais na conformidade de um controle social conservador de suas ideologias com nova roupagem como podemos analisar a seguir.

A construção da democracia na escola brasileira

Não se pode identificar no período colonial ou imperial uma planificação propriamente dita para educação no Brasil que atingisse ou correspondesse à sua universalização, pois, como aponta Lima (2009) os arranjos históricos de exclusão estarão norteando as políticas de Estado para a conservação das estruturas sociais, na qual a escola, delimitando o período imperial, existirá para “todo cidadão do império”, mas a sua própria oferta e administração, como é sabido, demarcará “quem é cidadão” e “o que é ser cidadão” no contexto do pensamento dos bem nascidos ou “privilegiados”, portanto, para quem a escola nascente estava sendo dirigida.

O ideário positivista da ordem e do progresso que inaugurado na Europa penetrava a política da coroa aqui instalada, não encontrou qual-

quer resistência em sua instalação paulatina, mesmo no estabelecimento de escolas de primeiras letras em 1827 (ao invés de uma planificação estruturada de uma educação comprometida com todos os cidadãos do império a formação escolar autorizada reforçava a visão dual da divisão social de interesse de classes) sem qualquer projeto específico que lhe desse sustentação.

Estas escolas funcionavam precariamente sem planificação de espaço físico, sem professores em suficiência e nem mesmo escolas de formação de professores, portanto, não causando impacto na totalidade da população de então e nem mesmo na parcialidade que tinha acesso. O modelo econômico agroexportador emoldurava as dimensões de escola que tinha interesse para ratificação de seu ideário, logo, a ideologia difundida contribuía para toda e qualquer desmobilização sócio-política que reunisse esforços para reivindicar transformações substanciais. Internamente a escola refletia esta realidade em sua forma, estrutura e condicionamento dos atores que nela trabalhava.

A este respeito vale destacar que a dimensão de participação na vida social e política do país e também da incipiente escola não será um processo natural e de maneira alguma prevista por legislação, ao contrário, se vinculará ao modo pré-capitalista de então centrado nos meios de produção e força de trabalho escravo.

Vale destacar que na fase agroexportadora, quando todos os esforços políticos, econômicos e sociais eram destinados a atender aos interesses da classe hegemônica, a escola fora “arranjada” de maneira diretiva e autocrática em sintonia com os mesmos. O arranjo diretivo e autocrático da escola brasileira e o âmbito da democracia referem-se ao âmbito de projeção de uma estrutura tradicional segundo os pressupostos positivistas, portanto que prescindia de qualquer tipo de interlocução com a sociedade, pois a mesma era representada somente pela elite.

O acesso e oportunidades sociais na escola não eram sequer mencionados, uma vez que o modo de reprodução das estruturas sociais e econômicas regulava o condicionamento consentâneo às solicitações dos

interesses das classes dirigentes ao lado dos interesses de mercado, representados pelos países que estavam no pioneirismo das relações do mercado internacional de então.

Entretanto, quando do declínio do sistema escravista e a chegada dos imigrantes, novas solicitações começaram a ter lugar, tendo em vista as suas vivências e as transformações no modo de produção capitalista em efervescência na Europa por conta da revolução industrial. Em todo o império do Brasil o arranjo diretivo e autocrático da escola outorgada e tida como “possível” para a realidade do Brasil, permanecia como elemento reforçador das desigualdades sociais, apropriadamente regulado pelo modelo econômico excludente defensável para os interesses da elite e agente de naturalização das disposições políticas para os poucos das classes desfavorecidas que nela ingressavam.

O quadro em relação à oferta da educação para o povo era assustador com mais de 85% da população analfabeta e excluída dos bens e direitos públicos. Havia que se pensar outra tipologia de escola, porque os meios de produção davam passos significativos em relação à industrialização, à abertura para o comércio internacional e ao pensamento liberal que centrado o seu ideário na liberdade de produção e comércio exigia maiores espaços de participação política, social e econômica, inclusive por meio da educação que deveria acompanhar as transformações no mercado de trabalho, já que muitos parlamentares, considerando tal quadro, a exemplo dos países economicamente desenvolvidos de então, consideravam a educação para o povo como fator salvacionista de desenvolvimento e projeção econômica.

Lima (2009) observa que com a proclamação da república, os discursos acerca da educação para o povo e das maneiras de sua difusão corporificavam-se de tal modo, a ser inadmissível a um governo liberal que projetasse o crescimento da riqueza de sua nação, o não investimento e não formulação de políticas públicas para a organização da escola, mesmo porque o analfabetismo apresentava uma taxa quase que dominante da sociedade de então afetando diretamente as oportunidades sociais e necessidades de alimentação dos meios de produção.

Na defesa desse discurso a classe política reivindicava a educação para o povo como uma das metas fundamentais da universalização de oportunidades, entretanto, tais defesas eram oriundas das pressões da camada média (trabalhadores urbanos, estrangeiros, comerciantes...), enquanto que o povo nem mesmo se manifestava uma vez que historicamente esteve distanciado de seu direito de vez, voz e voto. Entretanto, as projeções educacionais em nível de regulamentação, não passavam de ensaios alienados.

Portanto, a planificação e a diretividade educacionais, embora permanecessem nos novos arranjos dos estados nacionais e reproduzidas no interior da escola no Brasil sofreriam as implicações e solicitações do modo-de-produção capitalista, por conta das interferências da internacionalização do trabalho quanto à inserção das classes desfavorecidas em seu processo, isto é, a industrialização requeria um trabalhador mais preparado para o exercício e controle das novas maquinarias e serviços.

Embora a palavra democracia tenha se tornado bem comum em toda a república velha no Brasil, a sua efetivação, inclusive na oferta de oportunidades sociais para o povo estava bem distorcida. Após a década de 1930, já no governo provisório de Getúlio Vargas, houve uma maior efervescência na direção de políticas públicas que acompanhassem as demandas do crescimento econômico e estruturação produtiva do Brasil, pois, nesta fase, conhecida, do ponto de vista econômico como urbano-industrial, se requeriam pessoas qualificadas para trabalhar na emergente indústria brasileira e a democracia, isto é, um governo que representasse as “expectativas populares” era um assunto efervescente.

O processo de qualificação para o incipiente mercado industrial deveria passar necessariamente pelo ensino formal, isto não significava a convocação de indivíduos para o despertar de sua cidadania, mas a conformação à nova engenharia nas relações entre os meios de produção e a força de trabalho. Entretanto, até a década de 1930 o Brasil não tinha sequer um sistema de organização escolar o que era severamente denunciado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 como aponta Bordignon (2009, p.18):

A organização da educação brasileira, preconizada pelos Pioneiros, fundava-se em bases e diretrizes nacionais, articulando responsabilidades próprias dos entes federados. Um projeto nacional com responsabilidades descentralizadas. A organização e a gestão desse projeto nacional de educação se assentavam no tripé: sistemas, planos e conselhos de educação.

Este panorama insurgido por meio do modo de produção industrial de ordem taylorista-fordista, contribuiria certamente para a instauração de dois marcos legais reguladores da educação brasileira e que traziam em si a idéia de democratização da educação, tendo em vista o processo econômico, o mercado de trabalho e, portanto, o “desenvolvimento do país: a inauguração do Plano Nacional de Educação referendado pela constituição de 1934 e a dimensão democrática, enfatizada na constituição de 1988.

Na constituição de 1934, sob a influência do Manifesto dos Pioneiros, solicitava-se a modernização ou organização do Estado nacional e a planificação da educação pela via democrática, conseqüentemente, acrescidos das exigências do próprio mercado internacional, foi instituído o PNE (Plano Nacional de Educação), os sistemas de ensino e os conselhos de educação nas esferas federal e estadual.

A instituição desses entes, embora significativa, conformava-se ideologicamente aos interesses e expansão da indústria capitalista, externalizando a aproximação entre poder político e educação de elite e, por outro lado, uma formação necessária ao mercado destinada às classes menos favorecidas, delimitada à manutenção dos estratos sociais historicamente instituídos no Brasil. As décadas posteriores haveriam de reivindicar novos contornos de trabalhadores pelas exigências da expansão do mercado internacional, o que passaria pelo reforço do ideário da liberdade da pessoa humana, mas que trazia subjacente a idéia-força da liberdade de mercado.

Paulatinamente as legislações educacionais passariam a refletir tais solicitações em maior ou menor grau, consentindo o âmbito da participa-

ção e democracia sob a esfera de controle ideológico delimitado. A escola no Brasil, mais especificamente a escola pública e as poucas profissionalizantes destinadas às camadas populares embora nas décadas de 1970 e 1980 já contassem com organismos colegiados como A.P.M e Conselhos Escolares, naturalizava a idéia de democratização em seu interior e contraditoriamente, como é próprio do velamento dos interesses capitalistas, permanecia autocrática, restritiva e contencionista. Dito de outra forma, além de não haver escola para todos, a escola que existia contribuía para a reprodução da estrutura social da realidade brasileira.

O segundo marco, a constituição de 1988, avançou com a idéia de democratização, por conta da efervescência política mundial e das mudanças no mundo do trabalho, acrescentando os sistemas municipais de educação como esfera proximal de atendimento educacional e também com a reinstauração do PNE, marginalizado no período militar.

Neste patamar a idéia de participação nas decisões dos sistemas e nas escolas não era nova, uma vez que tomada como condição para o processo de democratização do país, como defendia Anísio Teixeira, ainda na década de 1930, tomando corpo na C.F. de 1988, onde a construção da democracia da e na escola brasileira começava a se materializar propriamente, com as diretrizes e incentivos à participação da comunidade em suas decisões (BORDIGNON, 2009, p.19)

Segundo Lima (2009) o século XX a partir de sua segunda metade orientará esforços internacionais no “amparo” ao desenvolvimento da capacidade produtiva de países periféricos, aguardando devolutivas substanciais na formação de mão-de-obra equivalente, projetando uma nova dimensão da escola e uma evocação a participação da coletividade como sinônimo ou naturalização da legitimação, mas não sem intencionalidades e consentimentos, ou seja, representando os interesses do capital internacional.

Isto se dará também no interior das escolas no rol das teorias pedagógicas, na forma de gestão e participação da comunidade, convocada a decidir e envidar esforços para a resolução ou suprimimento de ações que

o Estado não pudera atender satisfatoriamente até a proposição de instrumentos de representação social nas unidades escolares como os conselhos e colegiados que, participando de um instrumento comum, o Projeto Político-Pedagógico, constituiriam a democracia reivindicada para a escola no Brasil. Vale retomar este período para se compreender como se deu este desdobramento, como se verá na próxima seção.

A reestruturação produtiva mundial e as exigências de uma tipologia de trabalhador

Até a década de 70 os processos de produção e organização do trabalho eram baseados no modelo Taylorista e Fordista inclusive sua introdução no campo educacional. Com os impactos dos avanços científicos e tecnológicos de se pensar a produção industrial e comercial era necessário o desenvolvimento de nova orientação ou reestruturação produtiva correspondente ao quadro identificado, pois, os modelos anteriores já não davam mais conta.

Em relação à tipologia do trabalhador desejado havia que se pensar em sua qualificação profissional ajustando-se aos processos de produção e à teoria social do capital, o que a escola deveria referendar em todos os seus arranjos, inclusive quanto à participação comunitária. Lembrando Mészáros (2006), os meios alienados de produção necessitam de sujeitos com habilidades específicas apropriadas à atividade produtiva essencial do capital utilizando a educação formal como propulsora de sua gestação.

A reestruturação produtiva sob inspiração do capital transnacional apontava como ponto consolidado à crise do modelo fordista, o parâmetro neoliberal. O neoliberalismo, muito mais do que prescrições para as economias capitalistas, caracterizava-se como filosofia equalizadora de índole social-democrata, inclusive na supressão de desigualdades sociais e redistribuição de renda.

A inspiração do modelo neoliberal se dá inicialmente no Chile, quando da derrubada do governo socialista de Allende em 1973 e depois

nos governos de Margareth Thatcher (Inglaterra) e do governo republicano de Ronald Reagan (EUA), cujos pressupostos inundaram o mundo capitalista nos anos de 1980 por meio da operacionalização de medidas neoliberais (LIMA, 2005). É necessário observar que o Brasil não estava isento deste rearranjo da crise capitalista, entretanto:

O Brasil somente não cumpriu de pronto tal agenda neoliberal por conta da projeção dos movimentos sociais e trabalhistas que eram muito intensos na década de 1980, entretanto, viu-se a sua introdução a partir do governo de Fernando Collor de Melo, interrompida temporalmente pelo impeachment e o governo breve de Itamar Franco, mas retomada com todo o vigor no governo de Fernando Henrique Cardoso em suas duas gestões, deslegitimizando os sindicatos, promovendo privatizações e desarticulando as reivindicações de movimentos sociais com exceção do MST (Movimento dos Sem-Terra) (LIMA, 2009, p. 25)

Mas na década de 1990 tudo iria mudar, mesmo porque os condicionantes dos acordos multilaterais exigiam contrapartidas do governo brasileiro, inclusive quanto à tipologia de homem que deveria ser formado (perfil do trabalhador e do consumidor), no espaço de democracia que tinha como teoria social o metabolismo do capital.

Esta tipologia exigia que a escola formasse indivíduos com competências e habilidades apropriadas para o mercado de trabalho, restringindo sua historicidade num saber-fazer¹ mecanicista a exemplo do que acontecera na década de 1970, omitindo-lhes a projeção da crítica reflexiva, ao passo que afinando e naturalizando o arranjo sócio-histórico a interesses velados pelas disposições capitalistas, ao mesmo tempo em que, ainda com concessões, alargando o fosso ou fortificando o dualismo entre educação para a “fábrica” e educação para a “academia”.

1 O saber-fazer, não se reduz ao conhecimento de um punhado de técnicas e metodologias de ensino, mas com o que fazer para a promoção da qualidade da intervenção, resultando numa aprendizagem significativa, considerando o desenvolvimento das habilidades e competências discentes, sem negar-lhes o conteúdo historicamente produzido e cobrado em várias instâncias da vida social. (LIMA, 2010, p. 34)

A convocação à participação por meios dos canais da gestão democrática era delimitada pelo conjunto ideológico difundido pelo governo brasileiro e regulado por meio dos documentos oficiais que passaram ser elaborados desde então. É bem verdade que as contestações eram evidenciadas pela busca de um projeto emancipador de gestão democrática, pelo chamamento consciente à participação social nas demandas da escola ressignificando os canais legítimos de protagonismo dos atores sociais, mas a sua não suficiência concorreu para o alargamento da perspectiva naturalizadora da teoria social do capitalismo e a difusão da participação outorgada.

A não-suficiência apontada não significa a sua não validade. A questão maior que perpassava o movimento de naturalização dos ideários capitalistas metamorfoseados de humanitários e comunitários difundia a sua dimensão ideológica por meio de idéias-força na mídia e na indústria cultural dos elementos necessários às novas formas de produção, o que, por meio de justificativas variadas, contemplaria necessariamente as reivindicações dos coletivos sociais.

O fato é que a amplitude alcançada pela difusão do ideário capitalista contribuiria para o enfraquecimento dos movimentos sociais e sob a orquestração do Estado, as escolas deveriam refletir a domesticação pretendida em seus tempos e espaços. Na perspectiva capitalista o planejamento participativo e espaços democráticos são evocados como os cerne da gestão democrática e na maioria das vezes, a finalidade em si das ações da escola, reduzindo as inferências dos segmentos representados em aceites de planejamentos, avaliações e implementações dos quais não tinham sequer conhecimento de suas razões ou porquês no interior da escola, descaracterizando, inclusive o sentido da dimensão de participação e democracia.

A orientação ideológica governamental considerava que por meio da organização das políticas públicas da educação, ouvidos os segmentos representativos, a escola no Brasil alcançaria o patamar necessário de qualidade concorrente para a transformação social. É interessante que ao

tratar a realidade da educação escolar do ponto de vista político como um pacote confeccionado pelos ditos “segmentos representativos”, ignorou-se a própria educação como ato político, evidenciador da capacidade de refletir e atuar do povo, ratificando os alicerces da consciência ingênua, ao mesmo tempo em que buscando a adesão ao comprometimento da transformação social por meio da educação. Em relação a este antagonismo é oportuno considerar que:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí a sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transforma as partes e não o contrário (FREIRE, 2010, p.21).

A idéia de gestão democrática e participação no âmbito da reestruturação produtiva requeria a conservação da consciência ingênua como meio de consecução do perfil do homem determinado nas sociedades menos desenvolvidas como no caso do Brasil. Logo, não tardaram a elaboração de políticas compensatórias de distintas orientações no campo educacional, conforme a manifestação e tipologia dos movimentos sociais identificados pelos mecanismos do núcleo estratégico do governo, ratificados pelas dimensões legislativas, obstaculizando a leitura e a constituição da consciência reflexiva sobre a práxis da realidade e dos discursos.

Como observamos noutra lugar (LIMA, 2010) é na dimensão do entrecruzamento de múltiplas vozes que constituiremos a reelaboração de uma construção de conscientização histórica e crítica da realidade educacional e social do país. Tal construção implica a ultrapassagem da leitura de uma realidade simplista e espontânea como algo dado e a orien-

tação para o alcance de uma esfera crítica que possibilita a leitura do real como objeto cognoscível e no qual o homem é sujeito ativo e não passivo de determinações historicamente forjadas. Se o exercício da consciência crítico-reflexiva não se constituir elemento transversal do processo democrático, anula-se a sua razão de ser, pois como adverte Paulo Freire (1980, p.26):

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem.

Sabe-se, entretanto, que a conscientização crítico-reflexiva não acontece de maneira linear ou mesmo por concessão; pois surge nos movimentos democratizantes contra-hegemônicos, portanto, num espaço coletivo em que os indivíduos não mais concedem a terceiros a deliberação de suas necessidades ou planificação de suas realidades, pois eles mesmos se constituem protagonistas de sua ação e leitura de mundo, logo, são sujeitos históricos que se reconhecem como tais e atuam no movimento da história.

Distintamente deste olhar a dimensão alienante e alienadora circunscreve ou delimita a idéia de mundo e de relações sócio-históricas que norteiam o seu ideário, criando e recriando mecanismos pontuais para enfrentamentos ou atenuação de desvios do mesmo. Tais mecanismos acrescidos de ações contingentes aos movimentos de contestação induzem medidas fragmentadas metamorfoseadas da idéia-força de conquista

tas universalizadoras que, por sua vez, desarticulam as mobilizações em prol dos processos democráticos reais, da luta pelo direito e da consecução da justiça social.

A escola neste contexto se apresenta como veículo de ratificação dessa conjuntura utilizando-se de canais democráticos, ao mesmo tempo que negando a sua profundidade pela ocultação das múltiplas determinações do real, entretanto, ao ser despertada pela leitura da totalidade que articula democracia e emancipação concorrerá para o cultivo da transformação social, mobilizando e inquietando os atores sociais para a construção de uma outra história.

Condicionantes sócio-históricos da gestão participativa, democrática e do projeto político-pedagógico na escola brasileira

Conforme Lima (2009), a partir da década de 1970 há uma preocupação com a reestruturação produtiva em nível internacional, por isso, muitos eventos começam a se projetar em sentido universalista, no refrão das recorrências do processo de globalização. Como exemplo inicial o PROMEDLAC (Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe), assinado em 1979 pelos países da região, passando a ser chamado de PRELAC (Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe). Esse evento tinha como meta estabelecer objetivos, projetos e programas que favorecessem o avanço educacional e diminuição das desigualdades, a educação para todos já era elemento constitutivo de sua agenda.

Tais ideais perpassaram a década de 1980 criando eco na Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança (1989). Outros eventos internacionais que se seguiram foram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990), Encontro de Nova Delhi (1993) e a Reunião de Kingston na Jamaica em 1996. Destacam-se destes encontros preocupações centradas nos seguintes eixos:

- Aproximação entre países desenvolvidos e em desenvolvimentos com ênfase em avanços na melhoria e qualidade da educação;
- Mudanças do sistema educacional firmando novos modelos pedagógicos e de gestão conforme a reestruturação produtiva do mercado internacional;
- Indivisibilidade dos direitos da criança à proteção;
- Encontro Mundial de Cúpula pela Criança: declaração sobre a sobrevivência, a proteção e o desenvolvimento da criança;
- Declaração de Nova Delhi: melhoria qualitativa dos sistemas educacionais, filosofia de atenção integral, questão educacional como responsabilidade de toda a sociedade (governos, famílias, comunidades, ONGs, etc.);
- Conferência de Kingston: progresso em escolarização e desafios da melhoria da “qualidade e equidade” da educação;
- Desafios: resposta as exigências da vida futura e o reforço da educação permanente.

Esses pontos foram observados na agenda das políticas públicas de educação no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 na progressão de “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”, assegurar o acesso e permanência da criança na escola e favorecer uma qualidade sustentável de educação (o que seria estendido em nível conceitual sobre educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Este quadro acrescido dos movimentos sociais desdobrados na década de 1980 promove grande efervescência tanto no campo político como campo educacional. No campo político o movimento pela abertura democrática não mais admitia a coerção e orientação das políticas públicas do governo militar, por isso as “Diretas-Já” encampam toda a sociedade, reforçada pela mobilização mundial da quebra dos regimes autoritários.

No campo educacional o questionamento do modelo de escola e de gestão eram problematizados em Minas Gerais no I Congresso Mineiro de Educação em 1983, portanto, como um dos primeiros referenciais sobre a proposta de gestão participativa e democrática na escola brasileira que propunha:

[...] superar os processos centralizados e fundamentados em decisões de natureza técnica e burocrática, e partir para decisões nascidas da articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos sociais envolvidos com a educação escolar. (RODRIGUES, 1984, p.70)

Este Congresso colocava como ponto central de reivindicação a eleição para diretores, a necessidade do planejamento participativo e a gestão colegiada como princípio para o diretor escolar, o que seria contemplado na Constituição de 1988, acompanhando as mobilizações internacionais no processo de democratização e as manifestações internas, no tocante às políticas educacionais no Artigo 206, Inciso VI: “gestão democrática [da escola] na forma da lei. Já na década de 1990, na delimitação do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) como foi observado anteriormente a reestruturação produtiva sob inspiração do capital transnacional apontava como ponto consolidado à crise do modelo fordista, o parâmetro neoliberal.

Todo o esforço das diretrizes neoliberais materializou-se certamente nas políticas educacionais do Brasil, implicando a incorporação de problemáticas sociais e redefinição do papel da Educação Básica na erradicação dos problemas sociais. A educação voltada para as classes trabalhadoras deveria ter como papel principal o de correção das desigualdades sociais, o Estado exime-se da responsabilidade direta pelo desenvolvimento econômico e social atuando como regulador do mesmo.

As políticas educacionais, a partir da reforma do Estado, seriam convenientemente orientadas com políticas sociais, não identificadas como de responsabilidade do mesmo Estado. A carga desta correlação entre investimentos em educação e políticas sociais, organismos multi-

laterais como o Banco Mundial, atrelam as correções de dívidas sociais históricas como um novo paradigma que favorecerá o desaparecimento dos bolsões de pobreza no mundo.

Neste contexto, quando da promulgação da LDBEN 9394/96, em meio à reestruturação produtiva, a reforma do Estado e políticas educacionais, tanto a gestão democrática (Artigo 3º, Inciso VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino) como a proposta pedagógica ou projeto pedagógico da escola foram contemplados:

Artigo 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua **proposta pedagógica;**
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade

Artigo 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação **na elaboração do projeto pedagógico da escola;**
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Considerando o embate de forças sociais, políticas e econômicas no processo de reestruturação produtiva e reforma do Estado, a gestão democrática e os meios de sua consecução, inclusive por meio do Projeto Político-Pedagógico da escola não poderia se legitimar por meio de uma proposição gerencialista, embora tenham sido gestados no contexto deste vetor. Entretanto, os mecanismos do sociometabolismo do capital projetam e operacionalizam a sua idéia de gestão democrática centrada naquela proposição, tornando os canais de sua comunicação um fim em si mesmo, portanto, distinguindo-se da centralidade conceitual e teleológica da gestão democrática propriamente dita.

Um indício primário deste olhar reside na cunhagem do termo Projeto Pedagógico que, como prevista na LDB exclui a expressão “político”, evidenciando o caráter pragmático do documento correspondente às expectativas da conformação sócio-econômica do sistema capitalista que, por sua vez, justificando a implicitude da mesma por conta da gestão participativa, encampou adesão de segmentos diferenciados de distintos segmentos da academia e sociedade. Entretanto, o contraponto de autores como Gemerasca & Gandini (2010), Veiga (2002), Lima (2009, 2010) aponta para a fragilidade dessa aceitação tácita da implicitude que coloca à margem o próprio propósito desse canal de participação, a construção da consciência coletiva e as inferências sobre a ação, a reflexão e a ação ressignificada no contexto social vivido.

Distinta da forma alienada de sua possibilitação que emperra o entendimento do protagonismo social, a consciência coletiva propriamente dita deve primar pela construção e reconstrução do homem histórico e seu engajamento para assegurar pelo menos duas dimensões encadeadas, isto é, tanto o movimento pela democratização quanto a operacionalização de práticas democratizadoras. A primeira refere-se ao conjunto de conquistas horizontalizadas conseguidas, em andamento, aquelas projetadas como necessárias pela sociedade, portanto, referindo-se busca pelo direito de legitimação de seu protagonismo.

A segunda corresponde o modo pelo qual os canais de legitimação da democratização são vividos e assegurados com o cuidado de não desvirtuar o sentido e efetivação de seu propósito. Simplesmente depositar num instrumento de intenções e operacionalização a profundidade e esperança do exercício democrático e participativa é fragilizar qualquer tentativa de emancipação social em sentido mais primário, incorrendo numa leitura de reprodução das estruturas estabelecidas como únicas e possíveis de serem concebidas e o pior confundindo-se como caminho natural de solidarização entre as pessoas.

Logo o que estaria em jogo não seria somente o instrumento em si, mas a possibilidade da efetivação da gestão democrática. Entendemos,

portanto, que a nomenclatura “Projeto Político-Pedagógico” além de um dos canais da gestão democrática, é também um memorial que evoca o caráter e posicionamento participativo como eixo de engajamento, dimensão necessária, imprescindível e contrária à representatividade figurativa que reduz a participação ao voto, alienando a vez e a voz.

É de se notar que os mecanismos ou canais de comunicação da gestão democrática são muito importantes, materializados no Conselho de Escola, Conselhos de Classe e Série, na participação dos Conselhos Deliberativos, nas Eleições de Diretores, nas Associações de Pais e Mes-tres e após a Constituição Federal de 1988 e da LDBEN 9394/96, por meio dos artigos 3º, 12 e 14, no Projeto Político-Pedagógico da escola, mas se não legitimados pelo interesse político-social da comunidade se perderão em sua finalidade. Lima, Aranda e Lima (2010) observam neste sentido que:

Pensar que a gestão democrática é obra de lideranças bem inten-cionadas é acreditar em uma forma autocrática de democracia, na qual seus postulados estão hierarquizados, padronizados, organi-zados e dirigidos. A gestão democrática inclui, em si, postulados conflituais. Ou seja, a gestão democrática não pode ser reduzida a uma dimensão instituída, ela é, sempre instituinte e instituída. Decorre daí os seus princípios: descentralização, participação e autonomia. Tais princípios são basilares para a concretização da democratização, o que indica, uma relação de poder, a socializa-ção do poder, a participação no poder. Descentralização só se realiza pelos elementos instituintes e instituídos: participação e autonomia.

Como um dos canais da gestão democrática, a instituição do Pro-jeto Político-Pedagógico da escola deveria ser trabalhado no incentivo da consciência coletiva não somente quanto à responsabilização dos fazeres instrumentais da comunidade intra e extra-escolar, mas e também na pro-moção de um clima organizacional de sua participação frente ao processo político no qual a escola e cada um dos atores sociais estão envolvidos. A este respeito Lima (2007, p.71) destaca que:

A consciência coletiva aprimora os relacionamentos na consecução de objetivos comuns, pois coloca como ponto de partida a participação de todos os atores sociais envolvidos com a escola e seu entorno. Esta consciência é gerada num espaço democrático, em que os sujeitos sentem-se parte indissociável da história na e da tomada de decisão sobre o seu destino. Neste quadro, as solicitações são analisadas em profundidade e a participação se materializa por meio do exercício do direito de vez, voz e voto.

É exatamente por este quadro de gestão da consciência coletiva que os canais de legitimação não devem ter prerrogativa sobre o âmbito democrático, mas concorrem para a sua realização de forma análoga as atividades-meio e atividades-fim. Um dos canais de legitimação da gestão democrática é o Projeto Político-Pedagógico caracterizado apenas como:

[...] uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito difícil” (AZA-NHA, 1997, p.20)

Pode até parecer que este arranjo de comunicação entre os pares já está explícito e que basta determinar as funções de cada um no espaço escolar para que todas as coisas funcionem a contento, inclusive as práticas pedagógicas; mas não é bem assim que ocorre, quando os condicionantes internos da instituição e as políticas educacionais não são suficientemente problematizados. Daí que a gestão democrática e participativa solicita o necessário conhecimento dos mesmos numa perspectiva de utilizar-se do Projeto Político-Pedagógico como um dos instrumentos possíveis para a construção de uma escola de qualidade no Brasil paralelamente à construção da consciência da práxis coletiva.

Considerações finais

A projeção ou o “lançar” metas e objetivos centrados em competências, atitudes e habilidades para serem alcançados em curto, médio e longo prazos, a partir da década de 1990, tornou-se o norteamento das novas relações de produção capitalista, exigindo da escola a formação de uma tipologia de homem correspondente às exigências da internacionalização do trabalho, portanto, aos interesses delimitados por uma solidarização por meio do mercado.

Observa-se, neste contexto, a necessidade de entendimento das razões ou interesses que justificaram a abertura para que as escolas no Brasil gozassem de autonomia para o planejamento de suas ações e do quadro de qualidade desejada e veiculada por organismos nacionais e internacionais e que passariam a compor o norteamento das políticas públicas da educação no decorrer da história, tratando com maior especificidade a década de 1990.

Há que se observar que os condicionantes sócio-históricos da reestruturação produtiva e ajustes estruturais do Estado ou simplesmente reforma do Estado concorreriam para a anuência de uma tipologia de gestão participativa ou democrática da escola no Brasil e de seus canais de legitimação como os colegiados e a dimensão deliberativa na elaboração da proposta pedagógica da escola ou projeto pedagógico, como tratam os textos legais.

A participação e gestão democrática consentidas colocavam à margem os antagonismos e contradições de classes, ratificando a importância da sinergia internacional, das políticas públicas para a educação, das relações entre esferas federativas e da escola que deveria concorrer para o asseguramento dessa realidade. A ênfase na base dialogal consentida nos termos “participação” e “gestão democrática” que começavam a tomar corpo nos discursos, debates, legislações e orientações para as unidades escolares no Brasil excluía a possibilidade de discussão das problemáticas sociais conflitivas, portanto, dos enfrentamentos e afrontamentos neces-

sários para se inaugurar uma educação de qualidade democrática e democratizante, humana e universal.

O Projeto Político-Pedagógico da escola no Brasil surge num momento de efervescência política e econômica no mundo em que a gestão democrática é considerada o vetor de uma estrutura governamental favorável às transformações sociais, maior potencialidade do mercado de trabalho e ao crescimento econômico das nações. A idéia de projeto, como afirma Veiga (2002), refere-se ao âmbito do planejamento de ações e avaliação coletiva de determinado quadro ou situação, tratando-se do campo educacional, de analisar como está, como deveria estar, quais metas e objetivos se pretendiriam atingir e que mobilizações seriam efetivadas no sentido de materializá-las na unidade escolar. O conjunto de ações coletivas ou a gestão democrática por meio da participação deveriam constituir como meta evidenciada.

A gestão democrática como processo de lutas coletivas é um processo recorrente, isto é, ouvidos todos os representantes engajados na reinvidicação político-social organizada, vai se orientando pelas leituras do mundo legitimando-se, não se reduzindo aos mecanismos de controle e se fortalecendo pelas mobilizações sócio-históricas. Até que ponto, de fato, totalizamos como escola pública esta dimensão ?

Referências

AZANHA, J. M. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Seminário “O que muda na Educação Brasileira com a Nova Lei de Diretrizes e Bases?”**. São Paulo, 1997.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GEMERASCA, M. P. & GANDIN, D. **Planejamento participativo na escola: o que é e como se faz**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

LIMA, P. G. **Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes menos favorecidas à universidade: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos**. Relatório de pesquisa [Pós-Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

_____. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho/SP: UNASPRESS, 2007.

_____. **Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola**. Coleção Cadernos Acadêmicos. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2010.

LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. M.; LIMA, A. B. Estado, políticas educacionais e gestão democrática da escola no Brasil. [PAINEL]. **XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, 2010. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2010.

LIMA, Paulo Gomes. **Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica & tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002): o dito e o feito no “plano real”**. (Tese de Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – FCLAR/UNESP, Araraquara, 2005.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo/SP: Boitempo, 2006.

RODRIGUES, N. Ação educacional em Minas Gerais. **Seminário tendências e prioridades de currículos na realidade brasileira**. São Paulo: Educ, 1984.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas. Papyrus, 2002.

POSFÁCIO

DIALOGANDO COM TEMAS EM POLÍTICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO

Noémia de Carvalho Garrido

Universidade Trás-os-Montes e Alto Doro – UTAD - Portugal
Setembro de 2011.

Conheço o Professor Doutor Paulo Gomes Lima desde 2007, portanto, tenho que louvar a dedicação que tem dispensado a temas relacionados à área educacional, destacadamente no campo das políticas públicas da educação.

Em sua filosofia de vida e como um dos grandes debatedores da educação brasileira, Paulo Lima advoga não somente a defesa da escola pública e respectivos investimentos à sua consolidação, mas se entrincheira por meio de canais possíveis em favor da melhoria na qualidade do ensino no Brasil.

Em seus escritos são denunciadas as bases econômicas dos países capitalistas e a indução da instauração de consciências democráticas em contextos hostis, de forma enfática. Em cada uma de suas contribuições literárias percebe-se que o autor avança não somente na teorização, mas no chamamento ao despertamento de olhares, mentes e ações para possíveis mudanças estruturais.

Na organização deste livro, o professor Paulo conseguiu reunir valiosas reflexões para a problematização da educação nas escolas públicas brasileiras, bem como repertório considerável para discussões com aca-

dêmicos brasileiros acerca do estado e seus concertos para as políticas públicas da educação e gestão democrática da escola.

Além disso, demonstra sua inquietação quanto ao território dos discursos e de suas lacunas operacionais quando se trata das relações intrínsecas e extrínsecas na escola pública. Lembramos que há necessidade de trazeremos à tona toda essa discussão no cotidiano escolar, pois embora muito se apregoe sobre o âmbito democrático que a escola deva reunir, existe um esvaziamento de seus esteios, isto é, o discurso é negado na efetivação.

Permeia nas escritas do teórico e na fala do educador o diferencial do gestor educacional comprometido com uma escola de qualidade para o processo de construção da organização escolar. Traz para reflexão a participação e a gestão democrática da escola na contemporaneidade, tais como os instrumentos que movimentam esses espaços democráticos para a construção do projeto pedagógico. Lembramos que para que a gestão democrática seja legítima é necessário ter uma consciência coletiva de seus atores para a compreensão do processo e construção do ideário educativo escolar. Portanto, enfatizar a curvatura da vara ressignifica o processo de democratização da escola distante do pensado como modelo de participação democrático da gestão escolar, para um olhar que deve de fato ser de concretude.

Todos os questionamentos apresentados estão muito bem entrelaçados pelo embasamento teórico proporcionado no caderno. Este trabalho certamente constitui-se como um documento de reflexão sobre as políticas públicas no âmbito do ensino educacional e um chamamento para a construção de uma escola pública de qualidade.

SOBRE OS AUTORES

Antonio Bosco de Lima

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Pires (1983); graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo (1988); mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Atualmente é Professor Adjunto III da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na Educação Básica como Professor e Diretor de Escola, e na Educação Superior ministra aulas na área Políticas e Gestão da Educação na graduação e no PPGEd/UFU. Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: políticas educacionais, estado, democracia e controle social.

Jeovandir Campos do Prado

Possui graduação em Ciências com habilitação plena em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari (2002). É professor de Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais e atualmente é aluno regular do mestrado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Faz parte dos grupos de pesquisa: Estado, Democracia e Educação (GPEDE), da Universidade Federal de Uberlândia/MG, coordenado pelos Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima e Antônio Cláudio Moreira Costa, desenvolvendo atividades de investigação a respeito da concep-

ção de Estado, Democracia e Educação no contexto dos processos contemporâneos de transformações sociais, culturais, econômicos e políticos e seus impactos no campo educacional. O grupo Pólis – Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania, na mesma Universidade, coordenado pelas Prof^a Dra. Maria Vieira Silva e Valéria Moreira Rezende, se propõe a contribuir no desenvolvimento da produção do conhecimento no campo das políticas educacionais e o significado e papel da educação na construção da cidadania.

Maria Alice de Miranda Aranda

Graduada em Pedagogia (1991); especialista em Gestão/Administração Educacional (2001); mestre em Educação (2004) e doutora em Educação (2009) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atuou na docência e na gestão em escolas públicas de educação básica e em órgãos do sistema municipal de ensino: SEMED e COMED. Tem experiência na área de Educação no que tange à gestão/administração educacional e formação de professores/gestores. Atualmente é Professora Adjunta da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados e Coordenadora do curso de Pedagogia. Coordenou o Subprojeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia no PIBID/CAPES/UFGD de fevereiro de 2009 a fevereiro de 2011. Participa do Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação/FAED/UFGD (GEPGE). Estuda, ensina, pesquisa e publica nos seguintes temas: formação de professores, gestão da escola, gestão democrática da educação, projeto político pedagógico, gestão dos sistemas de ensino, constituinte escolar, políticas públicas de educação, democracia, participação e cidadania.

Paulo Gomes Lima

Realizou estudos de pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sob a supervisão do Prof.Dr. José Luis Sanfelice; doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp); mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro. A ênfase de seus estudos situa-se no âmbito da Educação Superior e a articulação com a Educação Básica, Políticas Públicas para a Educação Brasileira, Fundamentos da educação e Gestão Educacional com imersão em Filosofia e História da Educação. É Professor Adjunto do PPGEdu [Mestrado em Educação] da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no Mato Grosso do Sul.

Simone Vieira de Melo Shimamoto

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1987); pós-graduação em Supervisão Educacional e Psicopedagogia; mestrado em Educação na Linha de Políticas e Gestão em Educação pela mesma universidade. Tem experiência nas áreas de Educação Básica e Ensino Superior, atuando principalmente na docência, gestão e capacitação continuada de profissionais da educação, bem como coordenando polo da Universidade Católica de Brasília –(UCB), em Uberlândia – função: analista de educação a distância. Idealizou a empresa ConsultAção Inovações Educacionais Ltda, visando a atender a instituições educacionais e empresariais de Uberlândia e região. Atualmente faz parte do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE), da Universidade Federal de Uberlândia/MG, coordenado pelos Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima e Antônio Cláudio

Moreira Costa, desenvolvendo atividades de investigação a respeito da concepção de Estado, Democracia e Educação no contexto dos processos contemporâneos de transformações sociais, culturais, econômicos e políticos e seus impactos no campo educacional. Atua também na supervisão da produção de material didático do curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância (CEAD) / UFU / UAB e na Docência da disciplina Didática Geral em turmas de Pedagogia e Licenciaturas.



TRIUNFAL
GRÁFICA & EDITORA

Diagramação, Impressão e Acabamento

Triunfal Gráfica e Editora

Rua Fagundes Varela, 967 - Vila Ribeiro - Assis/SP
CEP 19802 150 - Fone: (18) 3322-5775 - Fone/Fax: (18) 3324-3614
CNPJ 03.002.566/0001-40