

Da especificidade da gestão escolar à gestão democrática da escola – uma tomada dialética a partir dos limites atuais

Fernando José Martins

Mestrando em Educação pela UFPR. Professor do Curso de Pedagogia da Unioeste – Universidade do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu.
e-mail: fernandomartins@unioeste.br

Resumo

O presente artigo é construído a partir dos limites encontrados no campo da administração da educação, uma vez que esta se apresenta, na maioria dos casos, como um apêndice da administração em geral. No decorrer do texto, são indicados elementos que denotam como premissa que a gestão da escola está submetida ainda, mesmo na contemporaneidade, à ótica racionalista da administração em geral sob o capital. A partir dessas indicações, o texto aproxima a gestão democrática da escola às especificidades do fenômeno educacional, e a coloca como alternativa frente à prática imperante de gestão escolar. A proposta de gestão democrática, fundamentada em categorias como autonomia/autogestão, coletividade e participação é apresentada tanto como atividade-meio, quanto integrante e condicionante de atividades-fim.

Palavras-chave

Gestão democrática; participação; coletividade.

Abstract

This article is built on the limits found in the field of educational administration because this is a subject which, in the majority of cases, is an appendix to administration in general. In this text, elements are indicated that express the premise that the administration of a school is still submitted, even nowadays, to the rationalistic view of capitalist administration in general. From these indications, the text gets closer to a democratic school administration, to the specifics of the educational phenomenon, and presents an alternative front to the reigning school administration. The proposal of democratic administration, founded on categories such as autonomy/self-administration, collectivity and participation, is presented both as "activity-as-means" as well as "activities-as-results" as being integrating and conditioning.

Key words

Democratic administration; participation; collectivity.

O início de uma discussão sobre a temática necessita considerar que apenas recentemente a nomenclatura “Gestão escolar” foi adotada no cenário educacional. As primeiras discussões travadas acerca da questão, tomam esta denominação como “Administração Escolar”, expressão carregada de todas influências que a palavra “administração” ligada ao pensamento empresarial e “científico” e o que ela significa no cenário educacional e social. As terminologias serão aqui utilizadas como sinônimos, principalmente para enfatizar a necessidade da administração como práxis humana e demonstrar sua apropriação pelo capital.

Ao considerar o trabalho como alicerce das condições materiais de existência, deve-se atentar para as possibilidades de racionalização do mesmo, tendo em vista a possibilidade do progressivo aumento da qualidade das condições sociais de existência (claro que somente com o trabalho livre). Um dos instrumentos facilitadores desta racionalização pode ser chamado, grosso modo, de administração. Administração aliada ao conceito de práxis humana. Vista por este ângulo, podemos utilizar o conceito designado por Paro (2001) referente à administração em geral:

Iniciando, pois, por considerá-la em seu sentido geral podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos (Paro, 2001, p. 18).

Definindo este conceito de administração em geral, pode-se até estabelecer

vínculos entre administração e práxis humana, visto que ambas atendem aos critérios de se estabelecerem como atividade meio para a consecução de objetivos comuns, no caso, a lapidação da organização do trabalho social. Em síntese, uma atividade consciente que se materializa a partir de conhecimentos denominados administração, ganhando status científico.

Com o desenvolvimento continuado dessa consciência da práxis, e com sua associação, no processo prático, aos conhecimentos, técnicas e procedimentos administrativos que se vão acumulando historicamente, o homem vai conseguindo cada vez mais passar do nível de uma administração espontânea para o de uma administração reflexiva, abrindo possibilidade para o surgimento, no final do século passado e início deste, de uma “teoria geral de administração” (Paro, 2001, p. 30).

Paro esclarece que a administração em geral é necessária ao processo de manutenção da existência do ser humano enquanto ser social. Como elemento articulador da produção humana, tendo por referencial o trabalho, o conceito de administração em geral estabelece-se como “práxis”. Neste sentido, justifica-se a adoção da terminologia “administração escolar”, como objetivação do propósito de “racionalização” do trabalho pedagógico, caracterizado por ser atividade meio, que visa a concretização efetiva da atividade fim. A administração enquanto práxis considera que, em última instância, a atividade-fim é o desenvolvimento das potencialidades humanas do educando.

No entanto, como não há possibilidade de dicotomizar fenômeno e essência,

é necessário atentar para o fato de que não é o conceito de administração em geral, "neutro", que impera na prática social. Principalmente na sociedade capitalista, a administração reveste-se de condicionantes fornecidos por esta organização social. É necessário ter sempre presente que o maior objetivo de toda ação sob os princípios do capital é a maximização da produtividade, que se dá pela extração de mais-valia do trabalhador.

Salientados tais fundamentos, é possível refletir a influência dos estudos de administração na área da educação, realizada sob a nomenclatura da "administração escolar", com respaldo das chamadas teorias da "Administração Científica" de Taylor. Historicamente, no Brasil, em termos cronológicos, foi estabelecida legalmente a disciplina de Administração no currículo do curso de Especialização de Administradores Escolares do Instituto de São Paulo no ano de 1933 e no currículo de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil em 1939 (Martelli, 1999)

Percebe-se o caráter de envolvimento da versão escolar da administração com os princípios de administração capitalista por meio dos trabalhos sobre a temática "(como consta em quase todos os primeiros capítulos dos livros brasileiros de Administração Educacional)" (Gonçalves, 1980, p. 61). Alonso é exemplar, afirmando esta vinculação:

A administração escolar é uma particularização, um ramo da Administração Geral; está contida a idéia de que a escola é uma organização, e a sua função, um empreendimento com características so-

ciais que devem ser consideradas em sua especificidade, muito embora a função administrativa seja basicamente a mesma onde quer que se apresente (Alonso, 1988, p. 30).

A afirmação de Alonso, que de certa forma, coloca-se como baluarte da discussão até o final da década de 1970¹, não condiz com os princípios de uma educação emancipadora. A educação e, conseqüentemente, sua gestão, são portadoras de especificidades² que não compactuam com o intuito do capital de converter a educação em mercadoria. Pelo contrário, são antagônicas em relação a ele.

Além disso, é necessário retomar a premissa de que os princípios da chamada administração científica, que se estabelecem na prática da administração escolar, são submetidos ao interesse último do capital, à ampliação da extração da mais-valia. Esse processo bastante complexo, que se utiliza da "racionalidade" e todos outros instrumentos para sua manutenção, culmina em "uma relação antagônica em que se confrontam os detentores dos meios de produção e da força de trabalho" (Félix, 1989, p. 37).

Assim se materializa o chamado conflito entre capital e trabalho. A figura do gerente, que é transplantado para escola, utiliza-se de princípios como controle, especialização do trabalho, produtividade e racionalização para reprodução do capital, e em decorrência, o agravamento do conflito. Destes princípios, certamente, a alienação do trabalho é o que caracteriza emblematicamente a insuficiência das relações sob o capital para a manutenção do processo educativo.

Ao constatar que o ser humano constrói suas condições materiais de existência mediante a apropriação e transformação da natureza, conclui-se que este processo se dá pelo trabalho. Portanto, esta é uma das premissas da constituição do ser humano. Uma das características presentes no processo de trabalho é a vinculação do produtor com seu produto, e a capacidade consciente de planejamento. Na manufatura, por exemplo, o produtor ainda domina o processo de trabalho em sua totalidade, que é utilizado, em última instância, para suprir as necessidades da vida em sociedade.

Sob a divisão pormenorizada do trabalho - a racionalização técnica - ocorrem fenômenos que descaracterizam estas premissas. A gerência científica, pautada nos pressupostos de controle e maximização da produtividade, lança mão de um mecanismo que separa concepção e execução, o trabalhador, do fruto de seu trabalho. A cisão entre trabalho intelectual e manual e a organização do processo produtivo parcializado são responsáveis por estes fenômenos.

Em relação à dicotomia entre pensar e fazer pode-se afirmar que Taylor é um dos responsáveis pela sua disseminação, pois afirma que: "Está claro, então na maioria dos casos, que um tipo de homem é necessário para planejar e outro tipo diferente para executar o trabalho" (Taylor, 1970, p. 50). A parcelarização se estende ao processo de produção, pois, figura no cenário produtivo a linha de produção, que consiste em vários trabalhadores realizando parcelas estanques do processo do trabalho, contudo, sem dominar a totalidade do processo.

A execução destas técnicas consiste em um poderoso esquema de persuasão e coerção, que utiliza a gerência e seus mecanismos para sua execução. Mediante tais elementos, há que se concordar com Bravermann quanto à raiz mais expressiva de administração sob o domínio do capital:

O verbo *to manage* (administrar, gerenciar), vem de *manus*, do latim, que significa mão. Antigamente significava adestrar um cavalo nas suas andaduras, para fazê-lo praticar o *manège*. Como um cavaleiro que utiliza rédeas, bridão, esporas, cenoura, chicote e adestramento desde o nascimento para impor sua vontade ao animal, o capitalista empenha-se, através da gerência (*management*), em controlar. E o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido implicita ou explicitamente por todos os teóricos da gerência (Bravermann, 1977, p. 68).

Esta ótica de controle ratifica a afirmação de que as ações em prol da manutenção do capital acirram o confronto entre capital e trabalho. E pode-se afirmar que a palavra controle ainda não é suficiente para caracterizar tal situação; dominação é mais apropriado. Uma vez que o capital domina o trabalho, pressupõe-se que os detentores dos meios de produção também dominam o trabalhador. Esta relação por si só é autoritária e traz consigo uma afirmação bastante clara no que diz respeito ao aspecto agressivo em relação aos fundamentos do trabalho.

Em geral, em uma forma bastante simplificada, trabalho é o domínio e transformação do homem sobre a natureza. "É, pois, a partir de seu domínio sobre a natureza que o homem se faz, se torna huma-

no" (Paro, 2001, p. 25). (Entenda-se como natureza, os elementos não dotados de capacidade de consciência, não detentores da capacidade de planejar e executar). Mediante a forma de manutenção da "racionalidade" sob o capital, se estabelecem relações de domínio, que, por sua vez, são frontalmente contrárias à liberdade, uma das características humanas. "Toda vez, portanto, que se verifica uma dominação sobre o homem, degrada-se-lhe sua condição de humano para a condição de coisa, identificando-se-lhe, portanto, ao natural, ao não-humano" (Paro, 2001, p. 25).

A Educação e, conseqüentemente, a escola têm a função social da atualização sócio-cultural dos educandos. Necessariamente, tal atualização estará calcada nos princípios de socialização, já que a escola é uma instituição social. Estabelecer atividades inerentes à vida em sociedade pressupõe que esta será orientada por princípios coletivos, e, porque não, de solidariedade. Todas estas características são inexeqüíveis mediante qualquer relação de dominação, portanto, atribuir à escola a função de reprodução dos ditames do capital é contrariar sua função social.

É necessário salientar os interesses e os fundamentos que cada elemento constituinte da totalidade contém, pois sendo a escola um espaço amplo de disputa hegemônica, é preciso afirmar que não existe "neutralidade" nas ciências. Ao destacar todas estas contradições entre a administração, a administração sob o capital e a educação, pretende-se abrir o debate, para construir alternativas a partir da seguinte constatação:

Na medida em que a "ciência" da administração é desafiada na sua neutralidade e racionalidade e é vista não como ciência, mas como ideologia; que seja possível associar à teoria de Administração uma teoria da Dominação, e que, finalmente, a tão famosa gerência científica em seus desdobramentos atuais, quer seja como Desenvolvimento Organizacional, ou como Administração Participativa, possa estar imbricada no seio do desenvolvimento capitalista (Gonçalves, 1980, p. 29).

Enfim, sob o capital, são várias as roupagens utilizadas pela gestão escolar, no entanto, todas elas se propõem, não em subsidiar o ato educativo de humanização, mas o princípio capitalista de manutenção do sistema vigente, de acordo com as necessidades de reprodução do capital.

A "nova" roupagem da gestão da escola sob o capital

As afirmações realizadas sobre a submissão da administração ao capital localizam-se, de modo geral na chamada escola da "Administração científica". Não se omite a existência de outras escolas do pensamento administrativo, como as citadas acima por Gonçalves, e ainda a escola das Relações Humanas. No entanto, consideramos dois fatores: primeiro concorda-se com a citação anterior de que todas estão "imbricadas no seio do desenvolvimento capitalista", e, também, seus desdobramentos encontram-se presentes, devidamente re-significada, nas teorias atuais de administração pautada na acumulação flexível.

Antes de discutir os efeitos da acumulação flexível sobre a produção e a escola, é necessário salientar que as mudan-

ças nestes ramos da atividade social estão relacionadas à reorganização da chamada “nova ordem mundial”, que extrapola o âmbito estritamente econômico e implica reorientações para concepções de Estado, Política e Poder, que incidem nas relações subjetivas e intersubjetivas.

A temática é de tal abrangência que dispõe de inumeráveis trabalhos versando sobre ela. No entanto, há que se considerar a “complexidade do óbvio” e perceber as fortes incidências do neoliberalismo e da globalização nas mais diversas instâncias das relações humanas e frontalmente na organização produtiva e na gestão da educação. Duas interferências são fundamentais para a nova composição social dos dias atuais: a compreensão de Estado e suas obrigações para com as áreas sociais.

A reorganização do Capital em parâmetros globalizados transforma, de certa forma, a ação interventora do Estado nas diretrizes econômicas - transforma, mas não exclui -. Neste sentido, percebe-se a crise do chamado Estado-Nação, e figura no cenário econômico e político mundial, o exercício do poder de novas agências, que materializam os interesses do capital sob a forma dos grandes grupos econômicos, sem clara caracterização, ou seja, desprovidos de identidade direta, pois como instituições complexas o núcleo do poder encontra-se bem protegido; e ainda, sem território material fixo. Esta reorganização incide na nova composição da constituição da organização do poder, como confirma Bruno:

Todas estas transformações na esfera econômica vêm sendo acompanhadas de alterações substantivas nas estruturas de po-

der. [...] os agentes das empresas transnacionais atuando em todos os continentes, tecem redes que integram todo o mundo, à revelia dos governos eleitos e dos organismos internacionais (Bruno, 2001, p. 22).

Com esta nova estruturação do poder mundial, retoma-se o princípio do velho liberalismo: um Estado subordinado aos interesses econômicos, que garante infraestrutura e condições macro-econômicas para a reprodução do capital, sob o manto do discurso da autonomia econômica. As conseqüências mais danosas ao convívio social sob o neoliberalismo dão-se na política interna e social frente à nova configuração do poder. A política neoliberal propõe-se a consolidar um Estado-Mínimo para sua atuação social. Os princípios defendidos pela social-democracia de constituição de um Estado de Bem-Estar Social são desprezados, ou melhor, combatidos pelas políticas neoliberais. Nesse contexto saúde, educação, previdência entre outros são áreas relegadas à sua precarização e cada vez menos assistidos pelo Estado neoliberal. Frente a esta postura que vem se intensificando a cada dia, Souza afirma:

Compreendendo ainda o Estado como dimensão essencial do capitalismo, à “democracia mínima neoliberal” corresponde o “Estado mínimo neoliberal”, que se articula a um movimento favorável ao encolhimento da ação e interferência do Estado, inicialmente no setor produtivo e gradativamente em áreas sociais tais como a educação, saúde e segurança (Souza, 2001, p. 39).

A reflexão realizada acima corrobora uma premissa na qual se pauta a afirmação da inter-relação entre os condicionantes capitalistas e as relações de poder, mesmo

que no interior dos Estados nacionais, e mais profundamente ainda, nas relações interpessoais. É inegável que a retirada da ação do Estado nas áreas sociais, somada ao acirramento da competição, que busca a reprodução do capital, intensificando-se paulatinamente em seu desenvolvimento, contribui para que o individualismo e a competição estendam-se em nível de relações humanas.

Da mesma forma como se percebe a materialização dos fundamentos da reorganização do capital - no caso a globalização e neoliberalismo - em valores que integram a esfera do convívio social, percebe-se esta influência nas especificidades de cada nível da atuação social. Como o presente objeto de estudo é a gestão da educação, é necessário assinalar mais precisamente quais são os elementos que caracterizam a "nova" submissão da gestão escola à empresarial.

É necessário salientar que a estrutura, na qual este processo de "educação do capital" acontece, é bastante complexa. Já foi citado que há uma amplitude de trabalhos desenvolvidos com a finalidade de compreender os fenômenos da reestruturação do capital e este trabalho não está esgotado. Portanto, seria muita pretensão fazê-lo de forma tão breve. Contudo, há necessidade de apontar a existência de agências mediadoras no processo de reprodução do capital, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) que agem como "intelectuais orgânicos" do capital, promovendo ações e estratégias eficazes para a consecução de seus objetivos.

O Banco Mundial tem uma participação efetiva na construção de documentos e diretrizes referentes à educação a partir da década de 1970. A presença de representantes do Banco na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtiem, talvez seja a expressão mais concreta desta participação (se é que não podemos chamar de normatização). Este exemplo é utilizado, pois a referida conferência, - que em sua essência mantém as premissas do Banco, expressas em seus documentos³, é assumida pelos países em desenvolvimento, que no caso do Brasil, culmina com o intenso trabalho do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), com reflexos imediatos na educação nacional.

A gestão da educação é um dos alvos destas diretrizes prescritas sob a ótica do capital. Tanto é que todo o movimento nacional de reflexão e ação em relação ao caráter educacional da administração escolar tem sido ameaçado com os princípios expressos no Plano Decenal de Educação: "A profissionalização requer também a ampliação do leque de diferentes profissões envolvidas na gestão educacional, com objetivo de aumentar a racionalidade e a produtividade" (MEC, 1993, p. 50). Vemos que a ótica é a da "produtividade" e, o mais preocupante, que a figura do profissional da educação responsável pelo ato pedagógico de gestão escolar, pode ser substituída por pessoas de "diferentes profissões", como afirma sutilmente o documento.

Foi apontado que os mecanismos de poder sob a reorganização do capital mudam de forma: não há uma centralização territorial, embora existam, cada vez mais

elementos que caracterizam o exercício do poder, de forma tão eficaz, que direitos sociais necessários à manutenção da vida sucumbem frente aos interesses do capital. Exemplo concreto e material desta situação é a realidade da escola e saúde pública após o período da ofensiva neoliberal no Brasil. Este fenômeno pode ser ilustrado com a proposta de descentralização escolar emanada dos organismos multilaterais. Segundo a prática de descentralização desenvolvida no Brasil, há um “afrouxamento” sobre os sistemas de ensino, delegando aos municípios a responsabilidade dos mesmos, inclusive de manutenção material. Em contrapartida, há uma série de mecanismos que mantêm o controle e, conseqüentemente, o exercício de poder sobre estes, como a avaliação, o atrelamento de recursos a resultados. Por fim, pode-se afirmar que não é no território nacional que os objetivos e metas educacionais são estipulados, mas sim pelos referidos organismos multilaterais.

A atividade produtiva do “chão da fábrica” é o alicerce do capital, pois nela ocorre a extração da mais-valia de maneira emblemática, conforme Marx exemplifica no estudo rigoroso explicitado no *O Capital*. Ao evidenciar as metamorfoses das estruturas na “nova ordem mundial”, devem-se reconhecer claramente as relações de todos estes fenômenos, que vão das políticas macro-econômicas até o cotidiano escolar e o mundo da produção. Ao chamar a atenção para a similaridade das técnicas da “administração científica” ocorrida nas empresas e escolas, destaca-se este fato. Mais uma vez, com uma “roupa” diferente, este

atrelamento ocorre com as novas perspectivas educacionais, principalmente no que diz respeito à gestão da escola. Neste sentido concordamos com Rosar ao afirmar que:

A “moderna” teoria da administração educacional, mais uma vez atualizada mediante a transposição das teorias e práticas empresariais renovadas pelas imposições do processo produtivo, que exigem o desmonte das linhas de produção tayloristas, para alcançar novos patamares de produtividade e acúmulo de valor e capital, por meio dos times, dos grupos, dos círculos de qualidade total, obteve sua ampla divulgação através do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinado ao MEC e responsável pelo programa “Escola de Qualidade Total” (Rosar, 1999, p. 172).

A nova roupagem da inserção da ótica empresarial na gestão dos sistemas e das unidades escolares traz mudanças quanto à forma dos mecanismos, mas em nenhum momento do conteúdo, que se pauta na manutenção e reprodução do Capital. A forma centralizada do poder dá lugar à descentralização aparente, com o controle dos resultados. A referência realizada acima ao mecanismo chamado “qualidade total” é um outro exemplo da re-significação, que diz respeito ao controle. A supervisão “taylorista” dá lugar a sutis mecanismos que, através da competitividade, fazem com que os trabalhadores internalizem o controle que antes era exercido exteriormente. Vale lembrar que estes mecanismos estão presentes de forma direta no cotidiano escolar. O investimento na gestão de qualidade como ocorreu no Estado de Minas Gerais (Oliveira, 1998), é iniciativa de implantação direta da quali-

dade total na educação. Estas terminologias, com seus respectivos endossos ideológicos são partes integrantes do vocabulário pedagógico dos chamados “novos paradigmas da gestão escolar”. O quadro ainda se agrava, pois devido ao “sutil exercício lingüístico” neoliberal, vários conceitos são re-significados, e outras terminologias são camufladas, como no caso do Paraná, que utiliza a expressão “gestão compartilhada” (Souza, 2001), que na prática caracteriza-se pela gestão de qualidade total não declarada. Enfim, com a gestão de qualidade ocorre, como um dos alicerces de sua manutenção, a internalização, no trabalhador, do controle total:

Assim a Qualidade Total é mais do que total, é totalitária, pois exige a participação de todos, lançando mão inclusive de mecanismos de cooptação para promoção da denominada visão compartilhada, isto é, da plena identificação do trabalhador com a empresa ou instituição. A participação de todos é considerada como extremamente importante, pois para conseguir o aumento da produtividade e dos lucros é preciso resgatar o conhecimento do trabalhador para colocá-lo sob controle (Oliveira, 1998, p. 62).

Estes e outros elementos da “nova ordem mundial” compõem o cenário no qual se dá o embate hegemônico do qual faz parte a gestão escolar. A reestruturação produtiva é composta de novas formas de gestão. Sendo assim, mecanismos como gestão de qualidade total, a série de técnicas japonesas chamadas por muitos de “toyotismo”⁴ com base na flexibilização, tomam o lugar da rigidez taylorista-fordista. A chamada reestruturação produtiva é com-

posta por indicativos nada alentadores para quem busca uma educação omnilateral, na qual sua gestão não é a mesma da produção de automóveis.

Materialmente, podemos ressaltar que todos os indícios elencados dizem respeito à “nova roupagem da gestão da escola sob o capital” uma vez que as técnicas flexíveis da qualidade total, implementadas diretamente nas escolas, não rompem com os mesmos determinantes que orientavam os princípios tayloristas-fordistas. Elementos como o auto potencial de controle, mantidos pelos sistemas centralizados de avaliação, e a supervisão (mesmo que interiorizada), mostram isso.

Os resultados da implantação da racionalização produtiva (menos investimentos e maiores “resultados”) na prática escolar desenham um cenário nada alentador para a realidade educacional: precarização da escola pública e do trabalho docente, políticas de aceleração, fechamento de unidades escolares “inviáveis” (como as escolas do campo), alarmante índice de alunos analfabetos concluintes do primeiro ciclo do ensino fundamental, cursos de formação de professores aligeirados, políticas curriculares com ausência de rigorosidade científica, e, em contrapartida, vultosos índices estatísticos, como a “quase” totalidade das crianças na escola.

É frente a este cenário, que, como Marx, somos levados a compreender que a premissa de que o homem/mulher enquanto produtor/a da existência, potencialmente será o autor/a das alternativas de resolução dos problemas existentes. Há uma posição clara no projeto de sociedade e de

educação que está se consolidando do ponto de vista do capital. É a idéia de que: “[...] Este negócio de cidadania, de política em educação, é muita balela, [...] busca-se formar o cidadão global, o consumidor internacional” (Oliveira, 1998, p. 82)

Não resta alternativa frente às atuais tendências, senão a organização e ação dos educadores em torno da reivindicação acerca da especificidade da Gestão Escolar, por meio de um rompimento com gestão empresarial. Muito se tem desenvolvido neste aspecto. Após o período de abertura, a partir da década de 1980 muitos municípios e Estados de administração popular ensaiam experiências de uma gestão democrática da escola. Desde que haja a participação efetiva dos interessados em seu desenvolvimento, visando à formação humana, e atualização sócio-cultural dos indivíduos, planejada e construída coletivamente, terá início a materialização da escola gerida sob suas especificidades.

Por uma gestão democrática da escola: o referencial de uma prática necessária

A premissa de que a gestão democrática da escola responde a necessidade do rompimento com a ótica empresarial de administração escolar, está de acordo com uma concepção de sociedade que supere a grande contradição entre capital e trabalho, com vistas na ruptura do presente sistema sócio-político-econômico. Nesse sentido, a concepção de Estado será consentânea com a premissa gramsciana, na qual o Estado é composto pela “socie-

dade política” e “sociedade civil”. Assim, não somente os aparelhos políticos formais, legisladores e de coerção direta (sociedade política) são responsáveis pela hegemonia, mas também é necessário, por parte de quem detém o poder, utilizar-se dos aparelhos “privados” da sociedade civil para consolidar sua supremacia hegemônica. A escola compõe a sociedade civil. Mesmo na esfera pública, a escola enquadra-se na conceituação de aparelho “privado” de hegemonia, pois é uma instância em que somente a utilização da força e coerção não garantem a soberania hegemônica. A escola apresenta-se então, como o palco de lutas pela hegemonia, somada a outras instâncias da sociedade civil, e assim apresenta nela a possibilidade de mudança do quadro atual de coisas regido pelo capital.

Mediante tal concepção, a democracia figura como elemento necessário para consolidação hegemônica de uma postura que congregue as necessidades expressas pelos integrantes reais do tecido social, não somente uma parcela detentora dos meios de produção, como acontece na sociedade contemporânea. Uma afirmação com tal conteúdo soa, para os defensores do capital, como arcaica e superada. Contudo, o neoliberalismo é a materialização mais evidente de que o controle hegemônico encontra-se nas mãos dos detentores do capital, a ponto de superar o Estado-Nação no controle de decisões políticas. Alijada do processo decisório social, a sociedade civil pode encontrar no exercício da democracia considerada instrumento político, a superação do quadro hegemônico atual.

Essa compreensão culmina em duas constatações necessárias tanto para o entendimento da manutenção da escola pública em seu caráter pleno, quanto para a necessidade da democratização da gestão escolar, são elas: o caráter permanente da democratização, ou a democracia enquanto processo e a compreensão de Estado enquanto uma instituição passível de apropriação pelas massas, tendo como instrumento o processo de democratização.

Carlos Nelson Coutinho (2000, p. 129) afirma que “A democracia deve ser entendida não como algo que se esgota em determinada configuração institucional, mas sim como um processo”. Portanto, a democratização, em âmbito macro, como a sociedade, ou em pequenos espaços, como a escola, além de ser um processo permanente, é um instrumento para atingir a sociedade socialista. Com esse pressuposto, é fundamental compreender que o Estado e sua materialização na escola pública são espaços a serem “ocupados” pelas camadas sociais trabalhadoras, enfim, que estes são espaços de disputa pela hegemonia, como sintetiza Coutinho:

Se o Estado é composto por múltiplos aparelhos e, ao mesmo tempo, é influenciado por uma mutável e dinâmica correlação de forças entre classes e frações de classe, disso deriva que, em sua ação efetiva e em momentos históricos diversos, diferentes aparelhos poderão ser mais ou menos influenciados por diferentes classes e muitas políticas específicas do Estado (de qualquer Estado concreto) poderão refletir interesses entre si conflitantes (Coutinho, 1996, p. 40).

Tais afirmações sobre a democracia enquanto processo, levam a uma compre-

ensão dialética de Estado, como afirma Manacorda, utilizado por Gonçalves (1996, p. 77), nem a *estatolatria* nem a *estatofobia*. Esse entendimento é fundamental para a compreensão de uma escola pública, mantida totalmente pelo Estado e autogerida, conceito que pode ser estendido para uma relação mais ampla, entre Estado e Sociedade, e, como processo, coloca-se rumo à consolidação de um projeto societal que discorda do capitalista vigente, ou mesmo, com todas as letras, um projeto de sociedade socialista. Para expressar tal conceito, Coutinho utiliza-se de Poulantzas:

O problema essencial de uma via democrática ao socialismo e de um socialismo democrático [consiste em] conceber uma transformação radical do Estado mediante a articulação entre a ampliação e o aprofundamento das instituições da democracia representativa (que foram também uma conquista das massas populares) e a explicitação das formas de democracia pela base e a proliferação de focos autogestionários (Coutinho, 1996, p. 67).

Essa articulação entre as instituições da sociedade civil, movimentos sociais, comunidade e Estado não ocorre plenamente no chamado Estado democrático atual. Em contrapartida, sob pretextos democráticos, muitos sistemas de poder efetuam a manutenção das desigualdades sociais e as condições necessárias para a reprodução do capital, longe da execução da definição etimológica da palavra: *demo* = povo, *cracia* = poder. É preciso atentar para o fato de que as adjetivações relacionadas ao conceito de democracia são, por muitas vezes, um engodo para eximir regimes pseudo-democráticos das responsabilida-

des de implementação de políticas que atendam as necessidades reais da população. Ter o “Estado [como] lugar de condensação das contradições” (Poulantzas, 1977, p. 52), significa que este, como entidade responsável pela regulação da vida social, garantirá condições sociais para a democracia.

Quais seriam, nesta perspectiva, as condições sociais da democracia?

Na esfera econômica, trata-se do óbvio: a transformação das relações de classe pela transformação do sistema de produção e do sistema de propriedade, com o fim da exploração da força de trabalho, da separação entre trabalho braçal e trabalho intelectual, em suma, trata-se da igualdade sócio-econômica (Chauí, 1997, p. 142).

É de fácil constatação que a democracia de fato tem em sua execução fundamentos como respeito à diversidade e igualdade que, embora lemas de regimes sociais, estão distantes de sua implementação factual. Sob a atual divisão técnica do trabalho, ocorre a cisão entre trabalhadores e detentores dos meios de produção, na qual a maioria são trabalhadores, e na prática do poder, estes são minoria para as prioridades sociais. Esta situação abrange a maioria dos momentos históricos, o que leva a questionar a existência de um regime democrático de fato.

Dissociadas destes fundamentos necessários para a democracia, muitas iniciativas se auto-nomeiam democráticas; fala-se de empresa democrática, fábrica democrática, associações democráticas, regimes democráticos, escolas democráticas, enfim, a terminologia oriunda da democracia alcança as mais diversas áreas de convívio humano, até ganhar a discussão escolar.

Não se está questionando a necessidade de abrangência das relações democráticas na sociedade, mas sim atentando para o fato de que as “condições sociais para a democracia” apontadas por Chauí na maioria destas iniciativas “democráticas” são ignoradas, quando não, combatidas! Ao ter por base que a expressão das necessidades reais da maioria da população - no caso da sociedade de classes: a igualdade, a justiça social – deduz-se que responder a essas necessidades é o alicerce para a consolidação da democracia.

A escola que, certamente não realizará tal façanha por si, mas é uma instância fundamental nesta disputa, pois “Sem escola democrática não há regime democrático” (Tragtemberg, 1985, p. 45). É óbvio, porém, que não é somente a relação democrática das escolas que proporcionará as condições necessárias para a democracia, mas, todo um conjunto de ações da sociedade civil organizada com base nos princípios já elencados. Considerando tais aspectos, concorda-se com Paro quanto à necessidade da construção de valores democráticos a serem internalizados por indivíduos, ou seja, manter o movimento dialético entre partes e todo, entre coletividade e indivíduos:

A democracia é importantíssima no âmbito político; mas, para efetivar-se, de fato, como mediação de uma vida social norteada por princípios histórico-humanos de liberdade, ela precisa impregnar toda uma concepção de mundo, permeando todas as instâncias da vida individual e coletiva. Assim, embora vital, não basta haver regras que regulem pelo alto, fazendo o ordenamento jurídico-político da sociedade. É preciso que cada indivíduo pratique a democracia (Paro, 2001b, p. 10).

As instituições, e no caso a escola, são imprescindíveis para estabelecer a incorporação individual dos valores democráticos coletivamente almejados. A educação em especial, enquanto responsável pela atualização sócio-cultural dos indivíduos, portanto, espaço de disputa hegemônica, contém potencialmente as características necessárias para a consecução de novas práticas sociais. Aqui reside a expectativa em relação à escola, enquanto uma das agências de democratização.

São inúmeras as instâncias que poderiam ser abordadas para estudar a relação entre educação ou escola e democracia, que vão desde a organização da sociedade civil em busca da escola propriamente dita, até as discussões metodológicas do interior das salas de aula. No entanto, temos uma delimitação - se é que é possível isolar elementos da ação educativa - que é a gestão da escola, e esta é rica em sua relação com a democracia. Aqui será centrado o debate. A chamada "gestão democrática" da educação e da escola é alvo de debates e reflexões, teorias e práticas, que, no Brasil, materializam-se em termos documentais, como prevê a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - Gestão democrática do ensino público na forma da lei". Ou ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394 de 1996, referendando o texto constitucional na íntegra e delegando as responsabilidades da execução para os outros sistemas educacionais. Tendo em vista inúmeros adjetivos e roupagens que as práticas autodenominadas democráticas recebem,

na maioria das vezes para encobrir seu caráter antidemocrático, resta saber quais são de fato estes princípios que estão inseridos na legislação e também no vocabulário corrente da maioria dos educadores.

A gestão democrática da educação ou da escola, quando concernente aos objetivos sociais mais amplos de democratização da sociedade, não necessita de adjetivos, pois, como afirma Coutinho, a democracia é um valor, que encerra em si as condições necessárias para sua conceituação, desenvolvendo-se e aprimorando-se enquanto processo. Portanto, as rotulações acerca dos "níveis" de democracia não são condizentes com seu conteúdo. Este fato baliza a discordância em relação a autores que postulam "diferentes concepções" de gestão da escola, como Libâneo, pois, quando se referem à democratização da gestão escolar, adicionam adjetivos ao processo de democratização, que na verdade, eximem o processo de gestão do cumprimento das exigências contidas na categoria democracia. Vejamos como se dá tal procedimento:

Com base nos estudos existentes no Brasil sobre a organização e gestão escolar e nas experiências levadas a efeito nos últimos anos, é possível apresentar, de forma esquemática, três das concepções de organização e gestão: a técnico-científica (ou funcionalista) a autogestionária e a democrático-participativa (Libâneo, 2001, p. 96).

Das divisões expostas por Libâneo, (que tendem a ser oficiais, uma vez que tal conteúdo foi utilizado como parâmetro de avaliação no Exame Nacional de Cursos, o Provão de Pedagogia em 2003) a primeira, catalogada como técnico-científica, está frontalmente ligada à implantação da ge-

rência científica na escola, e a “democracia participativa” segue o mesmo intuito com uma “roupagem” nova, acompanhando o movimento de reprodução do capital, que supera a administração científica e utiliza-se da participação para a composição do paradigma flexível de produção.

Ao atribuir o adjetivo participação à gestão democrática da escola, pressupõe-se tacitamente, que há possibilidade de empreender uma gestão democrática onde não haja a participação, e ainda, que a categoria autogestão não compõe a prática de gestão democrática da escola, o que não é aceito no presente trabalho.

Ainda refletindo a desnecessária adjetivação: é possível a execução de práticas democráticas sem participação? Ou ainda, tendo em vista a necessidade da superação da divisão de classes para possibilitar as condições sociais da democracia, é possível conceber uma “democracia liberal?” Uma tipologia não encerra a amplitude da democracia porque ela não é um fato determinado, ou um sistema consolidado e perfeito. A democracia, e também a gestão democrática da escola, constitui-se num processo, em que elementos como participação, autonomia, coletividade estão presentes em uma atividade, que tem por finalidade sintetizar a expressão dos membros integrantes da ação.

Dotada destas características, a democracia enquadra-se no que Gramsci denomina de guerra de posições, que visa à tomada do poder e do Estado, mas não somente de forma explosiva, com uso da força como a guerra de movimento, e sim através da conquista hegemônica via consenso e persuasão.

Assim, é interessante salientar que, mesmo com vista à democratização do Estado, o que significa uma ruptura total com o sistema vigente, deve-se atentar para escola pública como integrante deste. Portanto, a gestão democrática da escola inicia-se com a clareza de que o Estado não é um ente que deve ser combatido, mas sim, como afirma Poulantzas, é onde se condensam as contradições, e, no momento, está constituído de forma que não representa a constituição dos vários elementos presentes no tecido social.

Nesse sentido, o primeiro passo para a democratização da gestão escolar, é o acesso da população atendida pela escola, aqui entendida como pais, alunos, professores e comunidade na administração desta. Entende-se que cabe ao Estado a responsabilidade pela manutenção da escola pública em sua totalidade, (acesso, permanência, qualidade) e cabe à comunidade escolar sua gestão. Isso quer dizer (discordando de Althusser), que a escola não é (ao menos não deveria ser) um aparelho do Estado, mas sim um aparelho público. É assim que uma perspectiva democrática concebe as relações entre escola e Estado. São muito pertinentes as observações de Marx ([s.d.], p. 223) a esse respeito:

Isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado [...] e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo!

Toda a gerência, as ações pedagógicas que dirigem as escolas necessitam ser emanadas das necessidades reais da comunidade escolar, de seus professores, corpo pedagógico, comunidade, pais e alunos, funcionários, o que difere da eliminação do Estado da manutenção da escola:

Democratização da administração da educação não significa eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter às decisões do estado ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos e partidos (Arroyo, 1979, p. 44).

A categoria que sintetiza estes elementos é a autonomia/autogestão da escola.

Em tempos de re-significações neoliberais, é necessário um cuidado redobrado ao tratar de expressões e conceitos. Autonomia é um deles, que na miscelânea pós-moderna, assume os vários coloridos que cada interesse lhe empreende. Com tal clareza, concordo com Gonçalves (1996, p. 6-7) que:

O entendimento que aqui se faz é o de que a autonomia da escola, tal como vem sendo proposta e encaminhada, pode ser apenas cortina de fumaça profundamente atraente e mistificadora a encobrir os propósitos da ofensiva neoliberal de fragilização e de ajuste do Estado nos países do Terceiro Mundo, ao desenvolvimento econômico capitalista na sua fase atual.

Contudo, esta categoria não deixa de ser central para execução da gestão democrática da escola, mas, o conceito desta deve estar claro e aponto aqui, sua vinculação com o conceito de autogestão, contraposto aos intuitos neoliberais. Barroso, auxilia com o ponto de partida da necessária conceituação:

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) tem de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com independência (Barroso, 1998, p. 16)

Transpondo estas considerações ao nível escolar, o autogoverno ou autogestão, implica, como já salientamos, a participação de todos os segmentos integrantes da comunidade escolar na gestão da escola, a construção coletiva das atividades, a eleição das prioridades por parte da comunidade. Ou seja, esta se responsabiliza pela identidade local da escola - e no caso do sistema público, mediante a manutenção do Estado. Este fato deve ficar bem claro, pois no ideário neoliberal, a autonomia, que é chamada de autogestão, está relacionada com a crescente des-responsabilização por parte do Estado em relação aos setores públicos. A sociedade civil - prioritariamente as empresas - é chamada para "participar" da vida escolar, mas somente no tocante à manutenção material da mesma. Os reais mecanismos de controle, como avaliação e conteúdos, permanecem centralizados, e a esta prática denomina-se "autonomia".

Quando Barroso aponta a diferença entre capacidade de decisão e independência, está se referindo à necessidade da manutenção de um sistema educacional coeso e coerente, que garanta ao educando, seja em qual for a unidade escolar em que ele esteja inserido, a apreensão dos saberes historicamente acumulados, que proporciona a atualização sócio-cultural da sociedade. Cabe ressaltar que isto é bem diferente

da imposição de conteúdos travestidos na forma de parâmetros curriculares, com uma avaliação neles pautada, para completar o círculo vicioso e autoritário do qual é exemplo a política curricular nacional.

Liberdade teórica, metodológica, de gestão administrativa e financeira. São estes elementos que configuram a autonomia escolar, que devem encontrar-se relacionados à sua administração, pois, “[...] sem dúvida a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação - incluindo os alunos - é a condição de democratização escolar” (Tragtemberg, 1985, p. 45). Somamos a estes segmentos citados por Tragtemberg, para completar a participação na escola, é necessário aparecer os pais e os representantes da comunidade local. Esse entendimento de autonomia, estreitamente vinculado à autogestão, conduz a uma postura contrária a corrente atual que se apropria indevidamente da utilização da categoria autonomia escolar, ao contrário de desobrigar o Estado para com a manutenção da escola, a autonomia/autogestão é uma categoria que proporciona a vinculação entre manutenção estatal e controle da sociedade civil, como afirma Gonçalves (1996, p. 72):

Pelo contrário, tornar a escola mais autônoma é fortalecer o poder de controle e cobrança da sociedade civil, dos deveres que tem o Estado para com a educação pública, possibilitando, deste modo, que a face pública do Estado, ainda que na ordem do capital se amplie e dilate. Portanto, buscar a socialização do poder político de fato e não apenas transferir as responsabilidades da gerência da escola pública para a comunidade.

A proposta de autonomia pautada na autogestão proporciona a inserção de uma outra categoria que constitui a gestão democrática da escola: o coletivo.

O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido a suas partes; o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade. As crianças e também os homens em geral formam um “coletivo” quando estão *unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos* (Pistrak, 2001, p. 177; grifos do autor).

O trabalho coletivo na escola, de acordo com a conceituação de Pistrak, é construído mediante a participação. A gestão democrática da escola, neste caso, é o que Pistrak referencia como “determinado interesse”, que une e possibilita a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar. A consciência dos envolvidos reside na perspectiva de romper com toda a tradição administrativa da escola que impossibilita a democratização da mesma e da sociedade. Os princípios constitutivos da viabilização da gestão democrática da escola: trabalho coletivo, igualdade, autonomia, participação, humanização entre outros, são diametralmente contrários às versões que imperam em relação à administração escolar capitalista. A reversão do quadro presente na sociedade de classes implica novas relações com os elementos que circundam o cotidiano escolar – no caso da escola pública – o Estado e o próprio conceito de público.

Nunca é demais salientar as diferentes conotações que tomam estes elementos, pois, sob a organização social atual, com a

gestão da escola submissa aos moldes empresariais, sejam eles com roupagem “científica” ou “flexível” a relação entre educação e Estado não corresponde aos anseios de humanização almejados por uma escola emancipatória, que está imbricada ao princípio democrático. Categorias como a participação, sob tais condições, revestem-se de atividades esvaziadas, como o envolvimento dos pais para suprir as deficiências oriundas da des-responsabilização do Estado para com a educação. A democratização da escola contribui para a construção de novas (ou legítimas) relações mais amplas com elementos sociais. Nesse caso, a popularização do público faz do espaço escolar um instrumento para a consolidação hegemônica que tenha o homem e a mulher como centro das relações materiais.

Compactuando com os ideais de construir uma hegemonia condizente com as necessidades humanas de solidariedade e justiça social, os profissionais da educação precisam estar cientes de que sua colaboração está vinculada ao desenvolvimento de suas atividades escolares. Desta maneira, a gestão da escola, enquanto atividade meio é um instrumento para a viabilização da atividade fim:

A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas (Ferreira, 2001, p. 309).

A antiga expressão que Paulo Freire transcreve da seguinte maneira: “não será

a educação que mudará a sociedade, mas tampouco, a sociedade mudará sem ela”, contém esse elemento para o qual Ferreira chama atenção: o estreito vínculo entre as atividades-fim (desenvolvidas na sala de aula) e as atividades-meio (a gestão da escola). Mediante esta afirmação, a proposta de uma gestão democrática deve estar acompanhada de relações pedagógicas igualmente democráticas no interior das unidades escolares, pois “somente se for uma escola de democracia em seu próprio interior é que o sistema educacional poderá ser uma poderosa e insubstituível alavanca para a democratização global da sociedade” (Coutinho, 1994, p. 26). Portanto, é mister que uma reflexão sobre gestão democrática da escola seja integrada por elementos componentes da prática pedagógica.

Este entendimento está ligado ao princípio do trabalho coletivo da escola, base de atividades – como o caso destacado do Projeto Político Pedagógico – que são constituídas necessariamente de trabalho coletivo, que, pretendendo uma gestão democrática da escola, é mais que uma ação conjunta dos profissionais da escola, como afirma Makarenko (1986, p. 135):

[...] Uma coletividade não é simplesmente uma reunião nem um grupo de indivíduos que cooperam entre si... é um conjunto de pessoas norteado num sentido determinado, um conjunto de pessoas organizadas que têm à sua disposição os organismos da coletividade [...] e a questão das relações entre camaradas deixa de ser uma questão de amizade, de afeto ou vizinhança para se converter num assunto de responsabilidade [...].

A superação da sociedade de classes necessita do reconhecimento da fragmentada relação existente entre as classes sociais. Isso se associa com a percepção do trabalho pedagógico por parte de seus integrantes, da existência da profissionalização, de sua localização como classe trabalhadora com objetivos singulares. Todos que trabalham no interior de uma escola, sem distinção, são profissionais da educação, e dessa forma, têm sua parcela de contribuição no ato educativo e influenciarão no processo ensino-aprendizagem. Os profissionais devem se apropriar da escola para a execução de uma mudança rumo a uma gestão democrática, como é afirmado:

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras (Paro, 1997, p. 10).

Da integração destes profissionais depende o êxito de uma atividade coletiva. Dentro de suas especificidades são necessários trabalhos integrados, não somente da parte da direção com os demais, mas de todo o corpo técnico, docentes e discentes. A hierarquia vertical impede a realização de um trabalho democrático. Algumas atividades são essenciais para a realização desta integração, como a elaboração de calendários, atividades pedagógicas complementares e, sobretudo, a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, na qual, além dos profissionais mencionados, a comunidade precisa estar presente.

O projeto político pedagógico da escola, visto como materialização do traba-

lho coletivo, apresenta-se como síntese da identidade da escola. Sua concepção, construção e execução podem expressar o grau de intensidade das relações democráticas no interior da escola, ou o contrário. Quando um projeto é construído com a colaboração dos diversos níveis de segmentos escolares e extra-escolares, amparado teoricamente, e constantemente avaliado, é a efetivação da participação democrática almejada por esta modalidade de gestão.

A participação discente, não somente nestas ocasiões, mas também na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, constitui-se em outro indicador da gestão democrática. Várias são as modalidades de participação, que vão da metodologia dialógica, concernente ao intuito de democratização das relações, até os canais formais de participação como as organizações estudantis.

Os alunos organizados têm mais chance de subverter esta relação hierarquizada de submissão aos adultos e são percebidos como ameaça ao poder instituído. [...] O grêmio é um espaço coletivo, social e político, de aprendizagem da cidadania, de construção de novas relações de poder dentro da escola, ultrapassando as questões administrativas e interferindo no processo pedagógico (Grácio e Aguiar, 2001, p. 81).

Ao analisar os elementos integrantes do cotidiano escolar que indicam a postura em relação à gestão democrática da escola, não se podem furtar reflexões acerca da avaliação. Esta deve permear não somente as atividades discentes, mas todas as atividades escolares, o trabalho do diretor e dos demais profissionais da educação, o envolvimento da comunidade, pois ela é um instrumento pedagógico que ten-

de a detectar eventuais lacunas no processo, visando a sua superação. Em sala de aula, na maioria das vezes, apenas o aluno é avaliado, mas será só ele o responsável pelo processo? A relação ensino-aprendizagem, principalmente em uma escola que busca ser democrática, é uma relação coletiva. Assim, os métodos devem abranger essa totalidade. O exercício da avaliação estimula a prática do diálogo, condição *sine qua non* da democracia. Portanto, a escola, ao superar a utilização deste recurso pedagógico como instrumento de poder, caminha para a democratização das relações didáticas e estruturais.

Esses elementos indicam que a gestão democrática da escola não se encerra em mecanismos como a eleição direta para diretores da escola, ou a composição do conselho escolar, que embora necessários, não garantem por si relações democráticas no interior da escola. A democracia, enquanto processo, pressupõe a presença de diálogo e estruturas horizontais na totalidade do processo educacional ocorrido no interior das unidades escolares.

Esse movimento executado no texto, que oscila entre categorias amplas e experiências concretas do cotidiano escolar para a compreensão da gestão democrática da escola, é um exemplo da dialética social necessária para a resolução dos conflitos, entre eles o do capital e trabalho. Da mesma forma que as análises micro ou macro, tomadas isoladamente não são suficientes para a compreensão da totalidade, a educação enquanto um elemento particular não proporciona sua parcela de contribuição para a democratização da

sociedade. Neste sentido, os educadores integrantes do sistema formal de ensino, devem vislumbrar a educação enquanto práxis humana, que não se encerra na escola. Elementos como o trabalho, os movimentos sociais, não só são detentores de infinitas potencialidades educativas, como, uma vez alinhados aos objetivos de democratização, são indispensáveis na construção de uma sociedade emancipada.

Buscou-se explicitar neste texto que a gestão da escola, para cumprir sua principal função, que é contribuir com a realização do ato educativo, buscará estar de acordo com a especificidade da educação. Assim salienta-se que a especificidade da gestão escolar reside também na contraposição à crescente "racionalização" (de sentido estritamente capitalista) das atividades de gestão escolar.

Por todas as razões aqui discutidas, coloca-se como imprescindível, uma posição de recusa, tanto teórica quanto prática, das soluções para a educação brasileira e para sua administração, provenientes do neoliberalismo, que pela messianização do mercado, nega ao Estado a possibilidade de efetivar o direito à educação básica, desde que a sociedade civil organizada o exija (Gonçalves, 1996, p. 114).

Com a presente exposição, busca-se, além de demonstrar os distanciamentos da prática corrente da gestão escolar de uma perspectiva democrática, estabelecer elementos capazes de orientar uma ação coletiva para tal democratização. Das categorias utilizadas para apontar mecanismos democráticos para a gestão da escola no cotidiano, uma categoria é fundamental para sua consecução: a participação, que,

como foi salientado, envolve sujeitos sociais bem mais amplos do que os profissionais da educação. A democratização da gestão escolar passa, necessariamente pela participação efetiva da comunidade nas ações educativas e escolares, objetivando que a democratização da escola auxilie na democratização social.

Notas:

¹ Há trabalhos que discutem de forma crítica a Administração Escolar, propondo uma alternativa ao viés ditado pelo capital, trabalhos como Gonçalves

(1980), Arroyo (1979), Paro (2001), Félix (1989) e Oliveira (1998), mais recentemente.

² Dentro da própria ótica capitalista pode-se notar a contradição "o trabalho pedagógico propriamente dito, a aula, só pode ocorrer na presença simultânea do professor e de seus alunos, e, como tal, sua produção.

³ Pode-se citar o documento: BANCO MUNDIAL. Prioridades y Estrategias para la educación: estudio sectorial - Versión Preliminar. Washington D.C.: maio, 1995.

⁴ Maiores esclarecimentos sobre tais mecanismos podem ser encontrados em GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 1999.

Referências

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

ARROYO, M.G. Administração da educação, poder e participação. In: *Educação e sociedade*, São Paulo: Cortez e Autores Associados, n. 2, jan. 1979.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.S.C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.S.C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

BASTOS, J.B. (org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A SEPE, 2001.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

COUTINHO, C.N. Cidadania, democracia e educação. In: *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 1994. (Série IDÉIAS, n. 24, p.13-26).

- _____. *Contra corrente*; ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Marxismo e política*; a dualidade de poderes e outros ensaios. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FÉLIX, M. de F.C. *Administração escolar*: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da educação: resignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. (orgs.). *Gestão da educação*: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. *Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional*. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1980.
- _____. *Autonomia da escola e neoliberalismo*: Estado e escola pública. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, 1996.
- GRÁCIO, J.C.; AGUIAR, R.C.F. Grêmios estudantis: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, J.B. (org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A SEPE, 2001.
- HORA, D.L.da. *Gestão democrática na escola*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola*; teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MAKARENKO, A.S. *Problemas da educação escolar* - experiência do trabalho pedagógico. Moscovo: Edições Progresso, 1986.
- MARTELLI, A.C. *Gestão escolar*: mudança de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo? 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1999.
- MARX, K. Observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa Ômega, [s.d.]. Vol.2.
- OLIVEIRA, M.A.M. *Escola ou empresa?* Petrópolis: Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, R.P. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação*; análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, V.H. *Administração escolar*; uma introdução crítica. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Escritos sobre educação*. São Paulo, Xamã, 2001.
- _____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PISTRAK, M.M. *Fundamentos da escola do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

ROSAR, M. de F.F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, vol.20, n. 69, p.165-176, 1999.

SCHULTZ, T.W. *O capital humano; investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA JUNIOR, C.A.da. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUZA, S.A.de. *Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?* São Paulo: Xamã, 2001.

TRAGTEMBERG, M. Relações de poder na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cortez/CEDES, 1985.

Recebido em 31 de março de 2004.

Aprovado para publicação em 20 de maio de 2004.