

A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PARA ALÉM DO CAPITAL



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v7i1.1415>

Márden de Pádua Ribeiro

Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
mardendepadua@yahoo.com.br



<https://orcid.org/0000-0001-7059-7461>

Alice da Silva Cornelio

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
alicesilc@yahoo.com.br



<https://orcid.org/0000-0002-4022-0011>

Talita Renata Belintani de Oliveira

Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte
tabelintani@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-5054-7528>

Recebido em: 30/11/2014 – Aceito em 31/12/2014

Resumo

O tema a ser discutido refere-se à gestão democrática nas instituições de ensino público. Neste sentido, o artigo apresenta como linha mestra a discussão posta por István Mészáros em sua obra “Educação para além do Capital”. O autor discorre a importância da educação como um dos caminhos para libertar a sociedade da ideologização crescente da doutrina capitalista. Defende-se, portanto, neste estudo a gestão democrática da escola pode servir como alternativa na construção de uma concepção de educação alternativa para além da lógica do capital. Para tanto, é crucial que a gestão democrática escolar seja pensada sob a perspectiva do trabalho, da coletividade e da plena participação dos sujeitos nos processos decisórios. Evidencia-se, pois, neste trabalho, a necessidade por se lutar, conscientizar e promover uma transformação social que conceba a educação bem como a instituição escolar, como espaços de resistência e não de legitimação do capital.

Palavras chave: Gestão escolar; Educação democrática; Capitalismo.

Abstract

The topic being discussed, refers to the democratic management in public education institutions. In this sense, the article is, as a guideline, the discussion brought by István Mészáros in his "Education beyond the capital". The author affirms the importance of education as one way to rid society of the growing ideology of capitalist doctrine. It is argued, therefore, that the democratic management of the school can serve as an alternative to building a design alternative education to the capital logic. Therefore, it is crucial that school democratic management is designed from the perspective of labor, community and full participation of people in decision-making. It is evident therefore, in this work, the need to fight for awareness of the needs to promote social change to devise education and the school institution as areas of resistance, and not capital legitimation.

Keywords: School management; Democratic education; Capitalism.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo realizar um estudo teórico a respeito da gestão democrática da escola pública como uma possível alternativa de construção de uma concepção de educação para além do capital. Nessa perspectiva, as ideias de Mészáros (2008) servirão como pano de fundo para nortear o modelo de gestão educacional que pretendemos aqui defender. Uma educação que ultrapasse as fronteiras da mera mercadoria, em

direção a um ideal emancipador, voltado para a transformação social. Nesse sentido, lançamos a luz do seguinte questionamento: pode a gestão democrática ser uma alternativa para a educação emancipadora que privilegiamos?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, (LDBEN), em seu artigo 14, explicita: Art. 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. Inicialmente partimos de dois postulados propostos por Lima (2013), ao se referir ao conceito de gestão democrática:

Segundo postulado: a gestão democrática, como a democracia, é um processo, e por assim ser 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 participação, a descentralização e a autonomia, sendo que a descentralização contempla os preceitos da participação e da autonomia. Um processo de descentralização articula o poder político de projetar e planejar de forma autônoma e participativa o ente descentralizado, aquilo que conhecemos como poder local. (LIMA, 2013, p.13)

Não é possível separar descentralização de autonomia e de participação. Como são indissociáveis, quando não há a simbiose entre esses três elementos, não pode ocorrer gestão democrática. Como nos mostra Lima (2013), gestão democrática só é possível quando o poder está descentralizado, e quando existem sujeitos participativos no âmbito decisório. Ao participarem, efetivamente, da gestão democrática, ou seja, participando, coletivamente, das decisões, os sujeitos da comunidade escolar contribuem para consolidar o movimento histórico, necessário para tornar as instituições democráticas e, assim, fazer a democracia avançar. Por participação, em uma perspectiva popular, entendemos que

[...] corresponde às formas mais independentes e autônomas de organização e de atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras e que se constituem em movimentos sociais, associações de moradores, lutas sindicais etc. A participação popular corresponde a formas de luta mais direta do que a participação social, por meio de ocupações, marchas, lutas comunitárias etc. Embora dialogando e negociando pontualmente com os governos, em determinados momentos, essas formas de organização e mobilização não atuam dentro de programas públicos e nem se subordinam às suas regras e regulamentos. A participação não só define a qualidade da democracia como a forma de viver a democracia. (GADOTTI, 2014, p.8)

Considerar a gestão democrática como alternativa educacional que opera na lógica contrária à mercantilização do ensino é tarefa crucial na perspectiva de uma educação crítica, que denuncia as desigualdades e busca, incansavelmente, a justiça social e o respeito pela diversidade. A lógica mercantil, que tem se infiltrado no campo educacional, possui um viés excessivamente pautado pelo individualismo competitivo, cuja bandeira da meritocracia serve de pano de fundo para a naturalização da exclusão. Nesse sentido, as escolas e seus gerentes possuem como foco metas impostas de cima para baixo, buscando a produtividade, que nada mais é do que uma espécie de “pedagogia de resultados” que, subordinada em demasia às avaliações externas, faz das escolas um espaço de treinamento constante e de reflexão crítica ausente, contribuindo assim para a manutenção da sociedade liberal e conservadora, não para sua transformação.

Inicialmente, a título de um breve resgate histórico, vale ressaltar que a importância da gestão, no contexto educacional, desenvolveu-se sobretudo, a partir de uma crise e recomposição do sistema capitalista no final dos anos 1960 e 1970. Essa crise se prolongou até os anos de 1980, cujo contexto incluiu recessão econômica, baixo índice de crescimento, altas taxas de inflação e excessivos gastos sociais. Segundo Luck (2009), a partir da década de 1990 estabelece-se um novo modelo de gestão, inspirado nas ideias de gerencialismo. Tais ideias invadem o campo da educação e da escola, buscando modificar a sua organização e fixar uma nova lógica quanto ao funcionamento do sistema educacional.

Segundo (Oliveira, 2010), esse modelo gerencial evoluiu, movido pelo surgimento de demandas emergentes dos limites e contradições do modelo econômico e dos seus pressupostos. Em síntese, o autor mostra que as tendências atuais de gerenciamento público envolvem os seguintes eixos, no desenvolvimento dos serviços: parcerias, mecanismos de avaliação de qualidade e produtividade, maior autonomia do sistema, descentralização, flexibilização, profissionalização e versatilidade dos sujeitos.

O termo gestão, no âmbito da educação, ao mesmo tempo em que está ligado ao significado de gerência, administração, tomada de decisão, organização, direção, também é entendido como o “ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação do seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia.”(LUCK, 2009, p.22).

“As tarefas da gestão escolar compreendem os atos de gerir, organizar, dirigir, tomar decisões, entre outras, e são semelhantes às tarefas da administração empresarial”. (MALTA, 2006, p. 166). A posição de gestor escolar vai além dos conhecimentos administrativos e instrumentais, pois a escola é peculiarizada por singularidades pedagógicas, isto é, possui em sua particularidade, elementos que exigem do gestor, habilidades que não podem ser reduzidas, apenas, ao âmbito administrativo.

Monteiro (2001) enfatiza, ainda, que o administrador/gestor escolar deve possuir algumas habilidades consideradas básicas para esse campo de conhecimento. Assim, ele identifica três dessas habilidades, denominadas de técnica, humana e conceitual. A habilidade técnica refere-se a procedimentos, métodos e técnicas, necessárias para realização de tarefas específicas à educação, contemplando a função pedagógica do gestor, e dele exigindo um conhecimento diversificado do universo educacional. Já a habilidade humana consiste na capacidade de trabalhar com pessoas, que demanda a compreensão de diferentes posições, de liderança, de motivação, de lidar com conflitos, que envolvem egos e interesses diversos, sendo, em síntese, condição crucial para o exercício diário da gestão escolar. A habilidade conceitual que envolve a compreensão da política educacional do País, o conhecimento da legislação educacional, a compreensão teórica de que o ensino, a educação como um todo são marcados por ideologias, e, profundamente, influenciados pelos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos que definem uma dada sociedade.

Após explicitarmos as noções básicas dos conceitos e princípios da gestão escolar, frente às demandas do capitalismo, o presente artigo abordará como o modelo democrático de gestão da escola pública pode contribuir para a percepção de uma educação nos moldes propostos por Mészáros (2008), para além do capital.

REFLEXÕES SOBRE AS TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO E SEUS EFEITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Historicamente, as Teorias da Administração vêm influenciando a dinâmica das organizações. Formuladas para estruturar o trabalho nas fábricas nas empresas, seus princípios e pressupostos foram trasladados para as instituições escolares de maneira fulcral, difundindo modos de conduzir, controlar e avaliar e os papéis desempenhados pelos seus gestores. Essas teorias têm como pressupostos a técnica organizatória, a racionalidade científica e financeira que direcionam o processo administrativo e justificam os padrões por elas priorizados.

Mészáros (2008) elucida uma questão fundamental para que possamos entender as teorias administrativas e sua aplicabilidade nos processos de trabalho dos mais diversos tipos de empresas, pois estes são regidos por técnicas e por intelectuais que consideram que todo o trabalho deve ser executado pelo operário, sem que ele participe da concepção do próprio trabalho que será por ele executado. Por isso, Mészáros esclarece que:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente, exceto se estiverem em sintonia com as determinações gerais da sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2008, p.48)

As Teorias da Administração evidenciam que suas funções estão intrinsecamente integradas às organizações sociais, especialmente à escola, que usa os conhecimentos acumulados historicamente para treinar os indivíduos (futura mão-de-obra alienada), tornando-os reprodutores “conscientes” da ideologia mercantil.

Conforme abordam Corrêa e Pimenta (2005), destacam-se quatro modelos que reverberam no sistema es-

colar, estabelecendo as maneiras de conduzir o conhecimento, bem como a reprodução de um modelo capitalista de produtividade. Baseados nos critérios de eficiência, eficácia e resultados imediatos, desconsideram os processos e conflitos existentes. O primeiro deles é o modelo da Escola Clássica, formulado por Taylor, Fayol e Gilbreth e Gilbreth. O foco é dado no trabalho mecânico e o trabalhador é mero executor dos procedimentos colocados por uma gerência impositiva, imperando o princípio de uma única maneira correta de efetuar as tarefas. O trabalhador é reduzido a mero executor, não participa do planejamento, desenvolve, apenas, uma tarefa parcelar, sem conhecer a totalidade do trabalho. A separação entre o trabalhador e o produto do trabalho é marcada pela submissão e alienação; contudo, embora o trabalho seja prescrito, o trabalho real evidencia uma certa autonomia do trabalhador.

A segunda Teoria é a da Escola das Relações Humanas. Passa-se aqui a considerar o trabalhador nas decisões, em um formato cooperativo, no entanto de maneira distorcida, pois as questões giram em torno dos interesses do empresário, manipulando o trabalhador a aceitar as demandas da gerência e reforçando uma lógica de dependência. É o “[...] ajustamento da mão-de-obra para adaptá-la aos processos de trabalho organizados” objetiva as autoras (CORRÊA e PIMENTA, 2005, p. 28). Vê-se aqui a justaposição entre trabalho e trabalhador, ao contrário do previsto pela Escola Clássica que pensava os processos de trabalho e desconsiderava o trabalhador.

O terceiro modelo, o Funcionalismo Estrutural, difundido entre as décadas de 1940 e 1950, traz conceitos de Weber e Durkheim. Como foi dito acima, as teorias se fundamentam na racionalidade, no entanto, o Funcionalismo Estrutural inaugura a discussão das imprevisibilidades, tensões e situações conflitantes que ocorrem no processo laborativo, visto que o trabalho é, acima de qualquer técnica, subjetivo e o descontrole das ações objetivas é inevitável. Em virtude disso emergem as regulamentações, leis que visam o equilíbrio entre as empresas e as organizações sociais para que o modelo vigente perpetue.

Os padrões administrativos impostos pela classe dominante se desdobram no âmbito escolar onde é possível “[...] destacar a visão da escola como organização normativa, na qual os órgãos diretivos utilizam controles normativos como primeira instância e coercitivos como fonte secundária.” (CORRÊA e PIMENTA, 2005, p. 32). A escola é o centro de difusão da lógica capitalista e o estado torna-se seu principal reproduzidor, impondo o papel de cada um na sociedade. Mészáros complementa o posicionamento das autoras nos dizendo que este sistema leva ao “[...] condicionamento conformista das pessoas que devem “internalizar” as exigências destrutivas suicidas do sistema do capital, no espírito adequado à manutenção e ampliação do contravalor.” (MÉSZÁROS, 2008, p.120). A escola responde às normativas colocadas pelo Estado, para que este controle o ensino, que é o meio usado pela classe capitalista na interiorização natural dos indivíduos no sistema do capital.

O quarto e último modelo, na perspectiva do poder e da política, dá ênfase aos sujeitos envolvidos nos modelos, visto que tem papel vital na execução da ideologia criada pelo mercado capitalista. O avanço das tecnologias faz com que as fábricas aumentem seu maquinário, diminuindo a quantidade de trabalhadores, causando desemprego. De modo paralelo a esse movimento, a globalização massifica as tecnologias da comunicação e da informação, exigindo do trabalhador saberes globais, informatizados, para que não perca seu lugar no mercado.

De maneira geral, as novas configurações da sociedade, marcada também pela luta, resistência e acesso ao conhecimento escolar, mesmo que carregado da ideologia dominante, alimentou os trabalhadores com informações acerca de um trabalho digno, com salários e participação nos lucros, e fez com que se organizassem em sindicatos e iniciassem uma postura reivindicatória frente aos problemas que os atingiam.

Corrêa e Pimenta (2005) explicitam a articulação entre escola e sociedade, pois na relação específica com a administração escolar temos de considerar a possibilidade da escola como aparelho ideológico. Por isso entende-se que, com o surgimento da gestão democrática da escola pública, as instituições educacionais tornaram-se espaços em potencial para a ocupação da classe trabalhadora em busca de direitos e consciência crítica, modificando o papel primeiro da escola que era a subordinada às pressões hegemônicas. Integra-se a esse cenário então o ser humano, dotado de saberes adquiridos em sua árdua jornada de trabalho, em sua reflexão e ação entre seus pares, familiares, comunidade, educando-o a partir de sua interação com a sociedade e dando-lhe poder e resistência, elementos até então obscurecidos pelas correntes capitalistas.

Os elementos trabalho, gestão e teorias da administração são essenciais na compreensão da dinâmica capitalista e concorrem para que a posterior discussão sobre a gestão democrática da escola ganhe sentido, visto que os atores sociais que participarão dessa prática são da classe trabalhadora, indivíduos que experimentaram e ex-

perimentam, em sua trajetória de vida, os princípios ditados pela classe dominante, indicando seu papel na sociedade, excluindo seu acesso aos bens produzidos historicamente pela humanidade e às tomadas de decisão em um dos poucos espaços que a entrada da população é salvaguardada por lei, a escola pública.

Em suma, a articulação entre trabalho e educação se constitui como poderosa fonte de ideias a serem utilizadas pela classe trabalhadora contra a cruel exploração e a expropriação cultural, de lazer e de luta que vivenciam. “Não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação”. (MÉSZÁROS, 2008, P.67)

A ESCOLA PARA ALÉM DO CAPITAL

Mészáros (2008) esclarece que a escola não é o principal “aparelho ideológico” que vem promovendo a consolidação do sistema capitalista, pois constitui, apenas, parte de uma complexa rede ideológica que permeia toda a sociedade. No entanto, a instituição escolar reproduz de maneira simbólica valores e condutas sociais que são disseminados e naturalizados pelos professores. Portanto, a escola pode servir para a reprodução do capitalismo, mas, também, pode, dialeticamente, servir como questionamento ao padrão dominante do capital. Assim, a escola não está, para o autor, fadada à eterna reprodução do sistema, e, sobretudo, referenciando-se em Gramsci, o autor defende a escola também como espaço de resistência ao capital.

No entanto, é crucial ressaltar que, para Mészáros (2008), a educação vai além da instituição escolar, não se limita somente a este espaço, de modo que a educação para além do capital insere-se na própria condição do ser social que, via educação transformadora, emancipa-se. Assim, para o autor a escola é parte deste todo que é a educação.

Nesse sentido, a consciência e a autoconsciência dos indivíduos particulares quanto a seu papel como indivíduos sociais responsáveis – sua consciência clara de sua contribuição específica imediata, mas escolhida de forma autônoma, à transformação onabrangente contínua – é uma parte integrante e essencial de todo êxito possível. (MÉSZÁROS, 2008, p.114)

A consciência política nasce, livremente, de homens e mulheres pensantes, não de seres humanos acorrentados por uma força invisível que os impede de proclamar a filosofia de vida e de sociedade que anseiam. É nessa perspectiva que defende-se aqui a gestão democrática como uma possibilidade concreta de emersão de uma consciência política emancipatória. Evidente que tanto a gestão democrática quanto a própria escola em si não irão transformar a sociedade, porém a escola democrática, ao transformar-se em um espaço de cidadania, com participação efetiva dos sujeitos escolares nos processos decisórios, contribui para uma concepção de educação que serve como resistência à lógica do capital, segundo aponta Mészáros (2008, p.13). A gestão democrática, ao gerar confronto e conflito de ideias, aquece a criticidade do sujeito, colaborando para uma educação que não perca de vista seu componente político.

Para Mészáros (2008, p. 13) a lógica do capital “tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos”, e é necessário resgatar o sentido “estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, bem como as duas possibilidades criativas e emancipatórias”. O autor sugere que tal transformação está para além das salas de aula, é claro, pois exige uma completa reestruturação social não se modifica a lógica do capital dentro da sociedade que se baseia no capital. Como então a gestão democrática aqui defendida pode contribuir para esta questão, se tal transformação, conforme aponta o autor, ultrapassa os muros da instituição escolar?

A resistência à lógica do capital é um processo, não se dá do dia para a noite, e possui valores enraizados como os expostos acima. A gestão democrática, ao possibilitar aos sujeitos escolares a plena participação pedagógico-política nas decisões (via voto), através de representações ou por forma direta, transforma aquele ambiente escolar em um espaço de confronto de ideias, de embates de concepções fomentando a necessidade de lidar com as diferenças. Nesse sentido, o outro não é mais o competidor e o concorrente e sim aquele que participa das decisões, disputando visões a respeito daquele espaço.

O individualismo aos poucos vai cedendo espaço à sempre tensa e intensa disputa democrática, e “o que é bom para mim” passa a ter de ser bom “para todos”, por mais que a gestão democrática não precise ser consensual, mas que seja legitimada coletivamente após intensos debates. Alunos, pais, funcionários, professores for-

mados nesse processo democrático podem servir para a construção de outra lógica, alternativa à lógica do capital. É nesse sentido que a gestão democrática aqui defendida é opção concreta de contribuição para a formação de sujeitos que possuem concepções alternativas a lógica do capital.

Ainda sob esse ponto de vista, o autor em pauta enfatiza que “[...] todo sistema de educação, orientado à preservação acrítica da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais pervertidos ideais e valores educacionais.” (MÉSZÁROS, 2008, p.43). Vale ressaltar que o autor não defende uma simples transformação, no plano escolar, mas sim uma revolução em todo o sistema educacional.

A concepção de educação privilegiada, abarca toda nossa vida, em busca pelo pleno desenvolvimento de uma sociedade que priorize as práticas educacionais que rompem com a lógica capitalista, visto que “[...] no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. (MÉSZÁROS, 2008, p.5). Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

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. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45)

Sendo assim, a gestão democrática não pode se limitar a uma escola específica e sim se consolidar como um valor educacional conquistado e que precisa ser difundido no âmbito global do sistema educacional. Para isso, também é essencial que esse modelo de gestão esteja comprometido com a lógica da transformação da sociedade, buscando contribuir para a crítica sistemática às desigualdades sociais, a busca incessante por justiça social, tendo uma preocupação, sobretudo, com os grupos, historicamente silenciados, no espaço escolar.

Pensar a educação para além do capital, como nos propõe MéSZáros (2008), é pensar a escola como espaço de resistência e não de reprodução da lógica perversa do capital. Recusar-se a esse papel é tomar partido, ainda que se possa camuflar, por uma lógica mercadológica cada vez mais excludente, que vem sendo priorizada pelas escolas, formando alunos alienados, inclusive, de suas próprias condições, enquanto sujeitos do espaço escolar.

A recusa reformista em abordar as contradições do sistema existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar apenas com as manifestações particulares – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de eternizar o sistema capitalista. (MÉSZÁROS, 2008, p. 29)

Uma gestão comprometida com essa lógica não pode perder de vista que a participação dos sujeitos, seja através dos conselhos escolares ou outros órgãos democráticos, precisa ser efetivada. Em outras palavras, não pode o gestor ter a última palavra ou um peso maior no âmbito das decisões pedagógicas. O gestor eleito para tal função precisa dar voz às comunidades escolar e local, garantindo-lhes não a autonomia, mas também, a participação efetiva, sem restrições.

Uma gestão que defende a democracia deve informar à comunidade escolar medidas previstas e já tomadas, para pedir apoio às ações planejadas e prestar contas de decisões consolidadas, estimulando o trabalho coletivo e democrático. Uma relação harmônica entre a fala do gestor e o ouvido da comunidade escolar não caracteriza uma gestão democrática, voltada para o exercício de uma cidadania crítica. A tomada de decisões coletivas pressupõe o embate de ideias, o conflito de interesses, a luta entre percepções distintas, apoios e rupturas, necessárias à consolidação de um processo democrático, que é complexo, mas necessário. Para tal, em uma gestão democrática, não existe hierarquia de cargos e posições influenciando decisões, pois todos privilegiam uma lógica coletiva, visando construir decisões que favoreçam embates de ideias. Dessa forma, as decisões tomadas deverão motivar a participação efetiva da comunidade, que se reconhece na escola e a reconhece enquanto instituição que dialoga e constrói junto, consolidando um trabalho democrático, envolvendo todos.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEU POTENCIAL TRANSFORMADOR

Antes de discutirmos os conceitos de gestão democrática, é importante recuperar o que Vieira (2007) explicita a respeito da distinção entre gestão escolar e gestão educacional. A primeira está associada à gestão es-

pecífica do estabelecimento de ensino, e a segunda volta-se para a organização dos sistemas de ensino federal, municipal e estadual. A gestão educacional trata das “formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional.” (VIEIRA, 2007, p.60). Vale ressaltar, ainda, que não é objetivo deste artigo abordar aspectos da legislação educacional, relacionados à gestão democrática, nem como se processou sua história de consolidação, tendo em vista que já existem inúmeros trabalhos centrados na gestão democrática. Iremos nos ater ao potencial transformador do modelo democrático de gestão, aqui defendido. O artigo de Passador e Salvetti (2013) expõe um levantamento bibliográfico, referente aos diversos temas, ligados à gestão escolar.

A gestão democrática da educação não pode ser implantada sem a participação das comunidades escolar e local na tomada de decisões das questões relativas à administração dos processos pedagógicos, bem como dos de cunho administrativo. Segundo Paro (2002), a apropriação do espaço escolar pela classe trabalhadora pressupõe a inserção dos seus valores e estes são antagônicos aos interesses da classe dominante, que busca consolidar seus privilégios na sociedade. Nesse sentido, a gestão democrática é um poderoso instrumento da classe trabalhadora, na busca do diálogo e da formação cidadã.

De acordo com Monteiro (2001), em uma gestão denominada democrática e, portanto, participativa, a escola adquire e procura construir autonomia administrativa, financeira e pedagógica, que requer, segundo Lima (2013), a necessidade de se assumir o posicionamento político dos gestores e, também, a responsabilidade de cada membro da organização, o que significa a dimensão exata de cinco quesitos básicos para a implementação da gestão democrática: “gostar de participar, querer participar, ter conhecimento do objeto de participação, se reconhecer neste objeto e ter o poder de participação nas tomadas de decisão.” (LIMA, 2013, p.19).

Os conceitos de democracia e prática democrática precisam ser discutidos e interpretados no interior da escola, de maneira que possibilite o estabelecimento de um processo de gestão participativa, sintonizado com os seus objetivos pedagógicos, políticos e culturais. Esse processo de gestão, incorporado a princípios democráticos, constitui um aprendizado que se processa nas instituições sociais e se expressa por suas práticas políticas e culturais (MONTEIRO, 2001). Em uma escola, nos moldes do que apregoa Mészáros (2008), a presença das classes populares precisa ir além da mera participação em órgãos colegiados, buscando a participação direta nas decisões pedagógicas, pois, só assim, há uma possibilidade da escola não ser reprodutora da desigualdade social, mas a semente de transformação pela via da participação popular, que, ao se apropriar do espaço escolar pelo debate e confronto de ideias, também o modifica e resiste à dominação.

A construção da gestão democrática implica a luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, a participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas. Esta participação coletiva nos processos decisórios possibilita aos sujeitos da comunidade escolar tornarem-se protagonistas desse espaço, apropriando-se dele e, portanto, criando um sentimento de pertencimento que resultará em uma ressignificação da escola, não mais como um espaço estranho, mas como um espaço que possui parte de cada um dos seus profissionais, gestores, alunos e comunidade local.

Dessa forma, na visão de Vieira (2007), a gestão democrática da escola “é, portanto, apenas, um desses espaços de intervenção que se articula a outros, no campo da política sindical, partidária e em outras formas de exercício da cidadania” (VIEIRA, 2007, p. 65). A colocação da autora corrobora a visão de escola vislumbrada por Mészáros (2008), que não enxerga a escola isolada de outros espaços de intervenção, tampouco a instituição reidentora que irá salvar todos da lógica perversa do capital. A escola não é nem o símbolo do imobilismo nem o agente central de transformação, ela é sim um espaço de luta, e por sê-lo, é também fonte de resistência não isolada, mas que contribui para a instauração de uma sociedade emancipatória.

A gestão democrática da escola é uma tarefa complexa, exigindo posição frente ao sistema capitalista. Não é possível a construção de uma escola cooperativa, se ela ainda adota posturas congruentes aos princípios exploratórios da classe dominante. Como argumenta Mészáros (2008), a escola que se pretende democrática, não pode assumir uma postura que assegure que cada sujeito adote como suas as metas de reprodução do sistema, permanecendo, assim, sujeita às suas determinações. Por isso, é preciso salientar que a efetiva gestão democrática se faz para além de eleições de diretores e participação da família em reuniões, mas através do processo administrativo e pedagógico da escola, inclusive no âmbito da sala de aula. A esse respeito Paro (2002) nos explica:

Quando se atenta para a forma bancária em que, salvo raras exceções, se dá a relação professor-aluno em nossa escola básica, pode-se perceber que será muito difícil contribuir para uma sociedade democrática quando, no momento mesmo da formação do cidadão, da constituição da sua personalidade pela mediação da educação, ainda se aposta numa relação negadora da democracia, na qual o professor tenta ensinar, passando conteúdos para o aluno que apenas os aceita passivamente, para depois reproduzi-los em provas e concursos, desprovidos de qualquer preocupação com a formação integral do sujeito histórico. (PARO, 2002, p.9)

A efetivação de uma gestão emancipatória na escola precisa que os sujeitos envolvidos, especificamente os professores, adotem postura semelhante em suas práticas docentes. Assim, torna-se contraditório quando o aluno deseja participar das decisões pedagógicas no âmbito da escola e da sala de aula e lhe ser negada essa participação, inclusive tendo também desvalorizado o seu saber. Essa contradição faz com que a solidificação dos moldes de gestão aqui defendidos tenha sempre uma linha tênue entre a beleza do discurso e a precariedade da prática. Contudo, é preciso salientar, como enfatiza Lima (2013) que não se efetiva uma gestão democrática do dia para a noite, mas por meio de um processo cheio de idas e vindas, que constantemente, precisa ser pensado e repensado, discutido e dialogado, sem perder de vista o ideal a ser perseguido: uma gestão que possibilite, por meio da participação coletiva, uma cidadania crítica preocupada com uma sociedade menos individual, menos desigual e mais justa.

Junior (2009), em seus estudos sobre o problema da educação em Marx, enfatiza que a tríade trabalho, escola e práxis como atividade político-educativa é essencial para a formação humana, e que nenhum dos seus componentes tem maior significado sobre o outro, pois são interdependentes e concebem o conceito amplo de educação, necessário na contemporaneidade. O autor evidencia que “para Marx, o trabalho é categoria fundante para se pensar a sociabilidade, mas a sociabilidade representa uma totalidade de relações humanamente em si educativas e que, por sua vez, são construções da práxis humana” (JUNIOR, 2009, p.58). A categoria do trabalho é recuperada por Mészáros (2008) também como elemento crucial, se quisermos encarar a educação para além do capital.

Parafraseando Lima (2013), “o homem se humaniza pela educação e se desumaniza na educação”. Assim como o trabalho, a educação carrega essas duas facetas. Contudo, isso não a isenta da responsabilidade de formar sujeitos críticos, capazes em transformar a sociedade. Mészáros (2008) nos mostra a importância da continuidade da aprendizagem, visto que em todo momento, em diferentes espaços, apreendemos conceitos que serão articulados a outros e difundidos entre colegas de trabalho, familiares, amigos, tecendo uma rede de saberes diversos, construídos e debatidos coletivamente.

O processo educativo pressupõe a convivência em grupo, mas nem sempre a cooperação com vistas a atingir um objetivo comum. Na lógica do capital, como explica Mészáros (2008), o que se cristaliza nas escolas é a disputa pelo poder, voltado à lógica da competitividade, geralmente associado à aniquilação do outro, e não à construção junto com o outro, ainda que com o conflito de ideias. Já mencionamos que gestão democrática é disputa, porém não é disputa para ver quem manda mais, quem impõe melhor suas concepções, e sim uma disputa de concepções educacionais, em condições iguais de participação, fazendo emergir o novo de maneira legítima, respaldado pelo embate de ideias. Sendo assim,

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. É neste sentido que precisa ser transformado o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, 2002, p.12)

A pluralidade de valores e ideais são aspectos integrados a esse processo. A disputa individualista não pode se sobrepor ao debate aberto e à escuta mútua: “[...] a educação socialista se destina aos indivíduos sociais, e não aos indivíduos isolados.” (MÉSZÁROS, 2008, p.94). Ou seja, a extinção das práticas tradicionais hegemônicas se faz por meio do intercâmbio de ideias, promovido por atores historicamente sociais em ambientes coletivos que visam a busca de um bem comum, e o principal objetivo da gestão escolar democrática é o debate para a conseqüente luta política em todos os espaços da vida humana.

[...] a gestão escolar democrática, que aparece pela necessidade de alteração das estruturas de poder na gestão dos sistemas de ensino público, incluindo, além das escolas, os departamentos, secretarias e outros órgãos educacionais, os quais não apenas são tutelados e regulamentados pelos sistemas políticos, como trazem consigo boa parte das características históricas anteriormente citadas desse Estado, sendo a gestão democrática uma provável resposta ao insucesso da escola pública nacional em democratizar e fornecer um ensino de qualidade, em que pese uma administração escolar voltada para a transformação social em detrimento de uma administração demarcada pela racionalidade capitalista e excludente. (PASSADOR e SALVETTI, 2013, p.481)

Dessa maneira, para que a gestão escolar democrática não seja apenas um belo discurso vazio, respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96, é preciso que, antes de mais nada, os sujeitos que compõem o espaço escolar se perguntem: que escola desejamos? Que perfil de alunos desejamos que a sociedade receba? Que modificação pretendemos na sociedade, se é que queremos mudanças! A gestão democrática possui claros elementos de emancipação, mas para isso é preciso que acreditemos na escola como um espaço de resistência (MÉSZÁROS, 2008) nesse tipo de gestão como uma ferramenta de participação coletiva e que reflitamos sobre nossa atuação diária no cotidiano escolar, sempre atentos a não cometermos contradições e reproduzirmos em nossas práticas a dominação, que tanto lutamos para superar.

Considerações Finais

As Teorias Administrativas foram pensadas para organizar o trabalho nas fábricas, reproduzindo, assim, a ideologia dominante: o trabalhador, mecanicamente, executava suas funções sem questionar seu lugar, suas condições precárias de trabalho, naturalizando, assim, sua condição de dominado. Em muitos casos, a escola ainda opera nessa lógica, mas também pode operar na perspectiva de sua superação. A instituição escolar não deve difundir e solidificar a alienação da classe trabalhadora e sim possibilitá-la mediante a participação efetiva nas decisões pedagógicas, veiculando a sua emancipação.

A educação precisa estar a serviço também da classe trabalhadora, enquanto espaço que favoreça a emancipação social. Como propõe Mézáros (2008), pequenos ajustes sociais não são suficientes, apenas uma alternativa sistêmica e revolucionária é capaz de provocar transformações permanentes. A mudança comportamental dos profissionais é fundamental, bem como o emprego do elemento político nos momentos de ensino e aprendizagem, para que saibam acolher a população e iniciar uma relação dialógica, favorecendo o posicionamento crítico e reflexivo.

A gestão democrática, como explicita Gadotti (2014), não está separada de uma certa concepção da educação. Não tem sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária. Ela deve ser coerente com uma concepção democrática e emancipadora da educação. A alternativa que o presente trabalho defende, portanto, passa sempre pelo viés de transformação social, *para além do capital*, ou seja, um modelo de escola que é indissociável de um modelo de sociedade cujos princípios do individualismo da competição desenfreada não possuem vez nem lastro. É nesse sentido que percebemos a democratização da gestão escolar, comprometida efetivamente com a participação coletiva, contribuindo para um outro tipo de sociedade possível.

REFERÊNCIAS BIOGRÁFICAS

- CORRÊA, Maria Laetitia; PIMENTA, Solange Maria. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. cap. 2, p. 22-39.
- GADOTTI, Moacir. *Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional*. Conae. 2014. Disponível em: < <http://www.conae2014.mec.gov.br/artigos>>. Acesso em: 25 set. 2014.
- JUNIOR, Justino, Souza. O programa marxiano de educação e o fundamentodapraxis. In: *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, vol.7, p. 51-66, 2009. Disponível em: <www.scielo.com.br>. Acesso em: 28 junho 2013.
- LIMA, Antonio Bosco de. *Adeus à Gestão (Escolar) Democrática*. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 27-50, 2013.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.

MONTEIRO, Maria Aparecida. Administração escolar no Brasil: teoria e prática. *EDUCERE* – Revista de Educação, Toledo-PR, v.1, n.1, jan/jun 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública*. Educação e Pesquisa, São Paulo, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002. Disponível em: <www.scielo.com.br> . Acesso em 12 julho 2013.

PASSADOR, Cláudia Souza; SALVETTI, Thales Silveira. *Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas*. Educ. Soc: Campinas, v.34, n.123, p. 477-492, abr./jun.2013. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18 de Agosto de 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples*. RBPAE; v.23, n.1, p.53-69, jan./abr. 2007.