

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM UM SISTEMA NEOLIBERAL VIGENTE NO BRASIL.

Julio Fernandes de Paiva Neto¹

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo analisar possibilidades e desafios na consolidação da gestão democrática no Brasil, um país capitalista. O estudo, baseado em análises bibliográficas e em uma pesquisa de campo, foi organizado em três capítulos, nos quais serão apresentados para compreender os desafios e possibilidades de ação sobre a gestão democrática nas escolas. Dentro desta perspectiva, analisamos o sistema capitalista neoliberal e suas implicações para o contexto educacional. Refletimos, também, sobre o sistema econômico e social brasileiro, de modo a compreender sua inter-relação com a educação brasileira. Foi necessário, ainda, realizar um estudo acerca da gestão democrática escolar da escola pública. Para tanto, realizou-se uma visita em uma escola, na qual pudemos observar a gestão. Estudamos o seu projeto político pedagógico, observamos as ações desempenhadas na gestão da escola e efetuamos entrevistas com fim de compreender a organização da gestão desta escola. Teoricamente, apoiamos-nos em Libâneo (2009), Saviani (2002), Frigotto (2003), Paro (2001) Dourado (2001) e Sapelli (2004), entre outros estudiosos. Este estudo se revelou importante para não só se compreender os desafios impostos pelo sistema econômico para a educação como também para apontar as possibilidades de ação frente a estes desafios. Sua importância também está na possibilidade de indicar um viés transformador para a atuação e a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas do estado do Paraná.

Palavras-chave: Gestão democrática. Educação. Neoliberalismo. Escola pública.

1 INTRODUÇÃO

O motivo da pesquisa se ancora em minha trajetória de estudo e trabalho, na qual fui identificando alguns problemas, dificuldades, ou mesmo, as contradições inerentes ao contexto econômico, político e social. Com isso, pude reconhecer que a dimensão política possui detém forte influência na organização da sociedade, principalmente, numa sociedade cuja economia se funda no modo capitalista de produção, como é o caso brasileiro.

Com esta análise pessoal, aliada à minha vivência de discente no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina, acredito que a presente pesquisa seja importante, pois identifico uma contradição, quando se discute sobre a gestão democrática centrada na escola pública e a sua articulação com o contexto capitalista neoliberal vigente no país, que responsabiliza a escola pelas iniciativas de planejar, organizar e avaliar o trabalho pedagógico sem a efetiva ação de responsabilidade do Estado.

Este estudo buscará compreender como se dá a gestão democrática da educação numa escola pública de Londrina, visto que a mesma está inserida em uma sociedade na qual predomina o sistema econômico capitalista, apoiado em diretrizes neoliberais. Este trabalho poderá possibilitar a compreensão de como ocorre o processo da efetivação da gestão democrática, apontando as possíveis contradições entre o sistema econômico capitalista e a gestão democrática presente no cotidiano escolar.

Um estudo bibliográfico e documental relativo ao tema escolhido e uma pesquisa em uma escola pública, realizada com o intuito de se compreender, por meio de observação e de entrevista com seu diretor, como se efetiva a gestão deste espaço, serão apresentados neste estudo, que será fundamentado nas ideias de Libâneo (2009), Saviani (2002), Frigotto (2003), Paro (2001), entre outros. Além disso, serão analisados documentos que embasam as ações pedagógicas realizadas na escola, tais como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno.

Este trabalho se organizará em três capítulos, de modo a contemplar os objetivos que foram assim definidos: analisar o sistema político, econômico e social no Brasil da atualidade; compreender os princípios da gestão democrática e os seus significados para a organização da escola pública; e, finalmente, entender as contradições que se revelam na gestão da escola, visto ser uma prática social. Com base nestes objetivos, procuraremos responder à seguinte problemática: Quais as possibilidades de ação e os desafios para consolidar

¹ GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: possibilidades e desafios em um sistema neoliberal vigente no Brasil. 2014, 42. f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2014.

a gestão democrática na escola pública num país capitalista?

Acredito que o tema abordado trará grande contribuição para minha formação profissional como pedagoga, pois dará fundamentação teórica crítica necessária para agir e valorizar ações concretas que respeitem a iniciativa dos professores, a autonomia e a participação. Tais ações refletem a concepção da escola como uma prática social, constituída num espaço de formação e de aprendizagem e articulada ao interesse público da educação. Como base nestes fundamentos, terei melhores condições de enfrentar as dificuldades existentes nas escolas devido à sua articulação com o sistema econômico capitalista.

Creio que um profissional da educação, além de ter uma boa formação teórico-prática, ancorada em pressupostos epistemológicos, deve estar a par dos temas políticos, econômicos e sociais que interferem direta ou indiretamente na organização da educação brasileira. Ou seja, este profissional não deve ser ~~seja~~ apenas uma peça de manipulação e de manutenção da ordem econômica no espaço educativo, responsável pelos resultados nefastos alcançados, temos visto a escola organizar-se apenas como um espaço de cumprimento de metas e aferição de índices de estatísticos. Nota-se, também, a centralização na escola planejar, organizar e avaliar suas ações e, conseqüentemente, a falta de responsabilidade e compromisso do Estado.

Para Gomide (2013), o pedagogo deve ser um profissional com domínio de conhecimentos específicos de sua área, de qualidade epistemológica, articulada à dimensão teórica, prática e investigativa. A autora defende também que este profissional esteja consciente de seus direitos e deveres políticos, e, por conseguinte, possa realizar seu trabalho de formação de cidadãos omnilaterais, conhecedores de que sua ação política contribuirá para a manutenção ou transformação social.

2 O BRASIL NA ATUALIDADE: COMPREENDENDO O SEU CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL

O objetivo deste capítulo é analisar o sistema econômico capitalista, estabelecendo possíveis relações com o contexto político e social no Brasil. Na esfera econômica, daremos ênfase na perspectiva neoliberal, buscando os seus significados e a implicação dos seus pressupostos para a educação e para a gestão da escola. Acreditamos que, para entender a realidade educacional e as questões referentes à gestão escolar, torna-se necessário articular isso com o contexto político, econômico, histórico, social e educacional do Brasil.

Ressalto que será impossível abarcar todo o contexto histórico, educacional e social do Brasil, até porque este também não é o nosso objetivo no trabalho. Delimitamos nosso estudo no percurso histórico, a partir de 1990 até os dias atuais, com vistas a identificar como se define e se efetiva a gestão democrática implantada nas escolas. Na impossibilidade de analisar todas as escolas do município de Londrina, focarei esta pesquisa na que realizei o estágio de gestão escolar no segundo semestre de 2013.

2.1 O SISTEMA CAPITALISTA E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Como primeira análise, buscaremos compreender o sistema capitalista, cientes de que este regula economicamente a nossa sociedade. Para Saviani (2002), não é possível se entender a história da educação contemporânea a compreensão do movimento do capital e da análise da relação entre o capitalismo e a educação.

Assim, é cabível considerar a concepção marxista de homem, apoiando-me em Saviani (2005), que discute a educação como “[...] uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem, é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação [...]” (SAVIANI, 2005, p.224) O autor indica que, “Nos Manuscritos econômicos – filosóficos, redigidos em 1844, Marx procura entender a essência humana” (SAVIANI, 2005, p. 225). Nesta análise, Saviani salienta que, para Marx, a essência do homem se situa no trabalho, afirmando que a existência humana não se dá pela natureza, mas sim pelos próprios homens. É preciso que o homem aja sobre sua natureza, transformando-a e adaptando às suas necessidades. “[...] E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho. Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Logo o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana. [...]” (SAVIANI, 2005, p.225).

Analisando o conceito de homem, evidencia a relação da educação e trabalho, sendo que os dois são complementares. Assim buscamos entender o processo produtivo capitalista no qual se organiza a nossa sociedade. Segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2003), o capitalismo significa um modo de produção pelo qual se fundamenta a relação trabalho assalariado e produção social, significando propriedade privada. Sua origem se dá entre o século XV e o XVIII. Segundo os autores, caracteriza-se por:

- apropriação, por parte do capitalista, do valor produzido pelo trabalhador além do trabalho necessário à subsistência (mais-valia);
- produção para venda;
- existência de um mercado em que a força de trabalho é comprada e vendida livremente; exploração do trabalho vivo na produção e no mercado (controle do trabalho);
- mediação universal das trocas pelo uso do dinheiro;
- controle, por parte do capitalista, do processo de produção e das decisões financeiras;
- concorrência entre capitais (luta por mercados), forçando o capitalista a adotar novas técnicas e práticas científico-tecnológicas em busca do crescimento e do lucro. Por isso, o capitalismo torna-se tecnológico e organizacionalmente dinâmico;
- tendência à concentração de capital nas grandes empresas (monopólios, cartéis e conglomerados/ corporações); (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2003, p. 71)

De acordo com Marx (1997), “o processo imediato de produção do capital é seu processo de trabalho e de valorização. Tem por resultado o produto-mercadoria e por motivo determinante a produção da mais-valia” (p. 375). Ainda segundo o autor, o processo amplo do capital abarca este processo imediato de produção além de duas fases de seu processo de circulação, “[...] ou seja todo o ciclo, que, como processo periódico - a renovar-se constantemente em determinados períodos - constitui a rotação do capital.” (Marx, 1997, p.375) Sendo, então, “[...] o processo de produção constantemente renovado é por sua vez a condição das metamorfoses porque está passando continuamente o capital na esfera da circulação, aparecendo ora como capital-dinheiro ora como capital-mercadoria.” (Marx, 1997, p. 376)

Mas, cada capital separadamente não é mais do que fração autônoma, dotada por assim dizer de vida individual, mas componente do conjunto do capital social, do mesmo modo que cada capitalista isolado é apenas elemento individual da classe capitalista. O movimento do capital social consiste na totalidade dos movimentos de suas frações dotadas de autonomia, na totalidade das rotações dos capitais individuais. A metamorfose de cada mercadoria é elemento da série de metamorfoses do mundo das mercadorias, da circulação das mercadorias, e do mesmo modo a metamorfose do capital individual, sua rotação, constitui elemento do ciclo do capital social. (Marx, 1997, p.376)

Mediante as transformações do capitalismo, Saviani (2002) aponta que, nos tempos de Marx, seriam possíveis crises respectivas do capitalismo que acabariam por fazer surgir condições concretas, facilitando revoluções proletárias. Além disso, Saviani comenta a intenção de Marx em escrever sobre supostas crises do capitalismo.

Nessa mesma linha apresenta-se a posição de Lênin nas duas primeiras décadas do século XX. Para ele também a crise geral se aproximava e o avanço do movimento operário nos principais países capitalistas indicava que a revolução russa seria o primeiro elo de uma cadeia ao qual se seguiria a revolução proletária em outros países, adquirindo caráter universal num quadro de crise geral do capitalismo [...]. (Saviani, 2002, p. 19)

Decorrente deste trecho, o autor faz referência à crise ocorrida em 1929 e cita Keynes que reconheceu a “importância central do Estado no planejamento racional das atividades econômicas” (Saviani, 2002, p. 19). Combinando a regulação da economia do Estado com o funcionamento da economia do mercado orientada à propriedade privada, cita também Gilson Schwartz (1984), ao argumentar que:

[...] a pretensão de Keynes era “reformular o capitalismo antes que ele mesmo se destruía totalmente”. Dir-se-ia que Keynes se apropriou das análises, de Marx nas quais explicita o movimento contraditório do capital que desemboca em crises cíclicas. Mas, Keynes, ao contrário de Marx, e como bom representante da burguesia, em lugar de ver nessas crises a necessidade da superação do capitalismo, procurou encontrar os antídotos, isto é, os mecanismos que, se não evitassem as crises, conseguissem, pelo menos, mantê-las sob controle. Acreditava ainda que, através de adequadas políticas governamentais, seria possível conter as crises cíclicas do capitalismo e garantir o pleno emprego e taxas contínuas de crescimento, se não para sempre, pelo menos por longos períodos. (SAVIANI, 2002, p. 20)

Saviani (2002) menciona a posição de Hayek que também procura explicações para as crises cíclicas do capitalismo e, diferente de Keynes, se posiciona mostra contrário à intervenção do Estado sobre a economia. Porém, neste momento, um fato dava razão a Keynes: o crescimento econômico no qual o Estado participava efetivamente depois da Segunda Guerra Mundial.

Lucena (2005) aborda que estas mudanças ocorridas no capitalismo são frutos da industrialização e ainda ressalta que o mesmo provoca discussões as quais não devem ser desconsideradas. Afirma que: [...] “o capitalismo, enquanto um modo de produção que expressa contradições inconciliáveis é alvo de discussões que apontam a sua ruptura ou continuidade, limites ou possibilidades, entre outras questões.” (LUCENA, 2005, p. 181) A autora ainda faz uma importante referência sobre o capitalismo, destacando:

[...] que o capitalismo é baseado em contradições que se materializam no antagonismo inconciliável entre o capital e o trabalho, contradições que se manifestam nas relações entre a produção e o controle; produção e consumo; produção e circulação; competição e monopólio; desenvolvimento e subdesenvolvimento; produção e destruição; domínio e dependência do trabalho vivo; produção e negação do tempo livre; autoritarismo e consenso nas tomadas de decisões; emprego e desemprego; economia e desperdício de recursos humanos e materiais; crescimento da produção e destruição ambiental; regulação econômica e política de extração de mais-valia etc. (MESZAROS apud LUCENA, 2005, p. 181-182).

Saviani (2002) indica que, com a recuperação econômica depois da década de 30, estendida até a década de 70, o processo de produção e a organização do trabalho ainda estão organizados sob a influência do taylorismo-fordismo. “No entanto, ao término deste ciclo, com a crise que sobreveio na década de 1970, colocou em destaque a posição de Hayek, agraciado com o Nobel de Economia em 1974. [...]” (SAVIANI, 2002, p.20).

Para reforçar a ideia sobre o posicionamento de Hayek, Ruiz (2013) acrescenta que este busca uma reestruturação do capitalismo, com a intenção de atacar o Estado pela limitação do mercado, tendo como base o neoliberalismo, uma estrutura, cujo primeiro idealizador é Hayek. Desta forma, o neoliberalismo ganha impulso com a crise mundial capitalista da década de 70.

Analisando o contexto da década de 70, Borges destaca que:

A crise do capitalismo no final dos anos de 1970 vai desembocar num movimento extremamente agravado de crise dos países periféricos, pois a alta das taxas de juros e a recessão nos EUA, provoca queda de créditos para todo o mundo dependente. Ao declínio do crédito brasileiro junto ao mercado internacional, soma-se a pesada herança da crise econômica interna do Regime militar. (BORGES, 2009, p.43)

A consequência desta crise capitalista, segundo Costa (1995), é que a ideia de redemocratização nos países de terceiro mundo na década de 80 está atrelada “[...] com o acirramento de uma crise mundial de contornos bastante graves e que já se manifestava em meados dos anos 70.” (COSTA, 1995, p.49) Neste sentido, a autora faz referência ao endividamento dos países de terceiro mundo, além da inadimplência.

Sobre tal endividamento, Costa (1995) ainda aponta que, “[...] Cresce, assim, a força com que os organismos financeiros internacionais, essencialmente dispositivos sob controle dos credores, passam a traçar diretrizes ou mesmo intervir na política interna dos países endividados” (COSTA, 1995, p.50).

Saviani (2002) destaca a presença dos organismos internacionais na gerência do desenvolvimento capitalista e de suas crises. “No primeiro caso sobressaiu a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico e, no segundo, a Comissão Trilateral sucedida pelo FMI e pelo Banco Mundial” (SAVIANI, 2002, p. 20). Indica, ainda, a transformação social ocorrida neste momento em que

[...] a economia de escala e a produção em série para o consumo de massa, implicam o uso de um grande contingente de trabalhadores, o que facilitava tanto a organização sindical como a regulamentação estatal. Assim, o chamado “Estado de Bem-Estar” traduziu um determinado grau de compromisso entre Estado, empresas e sindicatos de trabalhadores que, numa fase de crescimento da economia, assegurou um relativo equilíbrio social e impulsionou significativamente o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, cujo resultado se materializou

num avanço tecnológico de tal proporção que deu origem a uma nova “revolução industrial”: a revolução microeletrônica, também denominada “revolução da informática” ou “revolução da automação”. (SAVIANI, 2002, p. 20-21).

Saviani (2002) afirma que esta nova revolução industrial faz com que o trabalho manual seja transferido para as máquinas e, com isso, o homem fica livre de certos trabalhos o que daria a ele tempo livre para desfrutar das artes, ciências, entre outras coisas que lhe dão prazer. O avanço da tecnologia alterou o padrão produtivo e introduziu a acumulação flexível que, segundo Harvey,

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] (HARVEY apud TUMOLO, 1997, p.342)

Saviani (2002) aponta a substituição do taylorismo-fordismo pelo toyotismo, que transfere o papel de controle para as empresas, ficando em segundo plano a função dos sindicatos e do Estado.

Segundo Libâneo (2009), no final do século XX, ocorre um processo de reorganização e integração da economia, que dá espaço ao progresso técnico-científico nas áreas das telecomunicações, abrindo campo à privatização de setores estatais, à procura da eficiência, da competitividade e da desregulamentação do comércio entre países. Libâneo (2009) ainda ressalta que a globalização *indica* congrega diversos fatores políticos, econômicos e sociais e evidencia a fase do desenvolvimento capitalista mundial.

De acordo com Saviani (2002), a educação que poderia ser privilegiada com as transformações tecnológicas de modo a universalizar uma escola unitária e potencializar ao máximo as capacidades dos indivíduos, coloca-se de maneira inversa sob o controle do mercado capitalista.

Libâneo evidencia que os acontecimentos do mundo atual afetam a educação escolar de várias maneiras, tais como:

- a) exigem um novo tipo de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais;
 - b) levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado;
 - c) modificam os objetivos e as prioridades da escola;
 - d) produzem modificações nos interesses, nas necessidades e nos valores escolares;
 - e) forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática;
 - f) induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores.
- (LIBÂNEO, 2009, p. 52)

Com este resumo sobre o capitalismo, é possível observar suas contradições e também suas consequências para o âmbito educacional. Como o sistema capitalista e suas implicações sociais e educacionais é um tema de amplo debate, sabemos que esta discussão dificilmente se esgotará, mas, centrando-nos na pesquisa, consideramos a importância de analisar um pouco contexto social e educacional do Brasil.

2.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL E SOCIAL BRASILEIRO

Na análise anterior, apontamos a interferência do sistema econômico sobre a educação, reforçando a ideia do quanto ela está estreitamente relacionada com a economia do país. Frigotto (2003) refere-se à educação no plano de determinações e relações como um campo de disputa no qual reside a articulação de concepções, organização de conteúdos escolares que corresponde em grande parte aos interesses de classe.

Para Frigotto (2003), diferentemente da classe dominante, para a classe trabalhadora, a educação tem

como finalidade a habilidade técnica, ou seja, a educação passa a estar subordinada ao capital devido a sua função mercantil. O autor ainda ressalta que o processo de produção e as práticas educativas desde a perspectiva clássica liberal até a neoliberal é explicitada pela concepção da sociedade construída por fatores de determinado período e, como fatores, se destacam: a economia, política e religião. Desta forma, a educação e a formação humana são definidas de acordo com as demandas do processo de produção e acumulação do capital, subordinadas à privatização.

Ele indica ainda que, apesar deste modo de educação sob a perspectiva mercantilista, precisamos considerar que, para a formação humana, são necessárias condições “[...] físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico” (Frigotto, 2003, pg.31-32).

Libâneo (2009) observa que os países que possuem uma boa economia também reformaram a educação, fazendo com que as escolas se submetessem ao mercado de trabalho. “Os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo, por sua vez, trataram de traçar uma política educacional para os países pobres.” (LIBÂNEO, 2009, p.54)

A recomposição econômica do capitalismo, isto é, recomposição das taxas de lucro, dá-se mediante a radicalização do neoconservadorismo onde o mercado se constitui no “deus” regulador das relações sociais. Esta volta, no contexto do capitalismo dos anos 90 e de sua crise, como mostram inúmeras análises, só pode dar-se mediante a exclusão das maiorias do direito à vida digna pela ampliação do desemprego estrutural, pela criação de desertos econômicos e do retorno aos processos de marginalização, dentro denominado Primeiro Mundo, como nos mostra Chomsky (1993), entre outros. (GENTILI, 2001, p. 82-83)

Acerca da situação social brasileira, Ruiz (2013) afirma que o Brasil começa a implantar políticas neoliberais na década de 90, quando Collor chega ao governo e inicia o programa de desestatização, abrindo o mercado nacional para as importações. No ano de 1992, momento em que o movimento estudantil tem grande influência política, o presidente sofre impeachment e é impedido de continuar seu governo devido a acusações de corrupção. Com isso, o vice-presidente, Itamar Franco, assume o cargo e continua implantando políticas neoliberais no país. O sucessor de Itamar Franco é Fernando Henrique Cardoso que vence as eleições em 1994.

Ruiz (2013) destaca que, segundo Frigotto e Ciavatta, após sua posse, o presidente Fernando Henrique Cardoso continua seguindo os pressupostos neoliberais, que os presidentes anteriores estavam implantando no país. Podemos identificar este como um período no qual o governo trabalhou a fim de tornar o país seguro para o capital. Propagava-se a ideia de que o Brasil precisava se ajustar à nova concepção de globalização e modernidade competitiva. Para que isso ocorresse, era preciso que o Estado deixasse as políticas protecionistas, que garantiriam o bem-estar social, e se organizasse, seguindo as leis do mercado globalizado e dos ditames neoliberais.

Libâneo, Oliveira e Toshi (2003) apontam a presença de organismos multilaterais como Banco Mundial, UNESCO e Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), na definição dos rumos a serem tomados pelas políticas educacionais no país após 1990. Tais organismos disseminaram, em documentos, as orientações para as políticas educacionais, mostrando um novo pensamento educativo, condizente com os pressupostos econômicos e neoliberais que articulavam a produção do conhecimento a um novo processo produtivo. Conforme os autores:

[...] A expansão da educação e do conhecimento, necessária ao capital e à sociedade tecnológica globalizada, apóia-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade, etc. Esses conceitos e valores encontram fundamentação, sobretudo, na ótica da esfera privada, tendo que ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2003, p. 94-95)

Neste sentido, Sapelli (2004) argumenta que, na década de 1990, há uma interferência dos organismos multilaterais sobre as propostas educacionais e, desta forma, percebe-se, como objetivo central, o controle e a formação unilateral do sujeito, subordinado ao sistema capitalista de maneira geral. Como exemplo, Sapelli (2004) destaca algumas estratégias utilizadas que explicitam a intenção de controle “[...] centralizado no processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais; o controle na escolha e distribuição do

Livro Didático [...]”.(SAPELLI, 2004, p. 34).

Por outro lado, Sapelli (2004) aponta que, apesar desta postura de gestão escolar presa e submissa aos interesses do mercado, existem educadores dispostos a enfrentar o modelo dominante e posicionar-se contrariamente a ele buscando, na escola, os espaços de contradição, de modo a desvelar a sociedade de classes e a desigualdade que lhe advém. A partir das considerações de Sapelli, observa-se que, apesar de o sistema econômico do país interferir na educação, temos também o lado daqueles que lutam por melhorias na qualidade educacional.

Passando pela década de 1990, marcada por diretrizes neoliberais Libâneo, Oliveira e Toschi fazem referência ao programa de educação do Governo Lula, cuja proposta foi analisar alguns vetos do governo anterior, criando medidas para conseguir elevar os gastos públicos na educação, chegando ao mínimo de 7% do PIB durante dez anos. O governo Lula buscou também a qualidade de ensino, a democratização do acesso e a permanência escolar, um regime de colaboração e gestão democrática, entre outras propostas.

Considerando que a gestão democrática faz parte de propostas políticas, que orientam as escolas, é importante entender a concepção de gestão democrática no âmbito escolar. Em vista disso, o próximo capítulo buscará entender este modelo de organização da escola.

3 EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: MANUTENÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA?

Ao analisar o sistema econômico do Brasil e observar suas implicações no âmbito educacional, foi possível identificar o quanto a relação entre sistema econômico e educação é marcada. Ciente disso, , considera-se importante a forma como a escola está sendo organizada. Fundamentando-nos em pressupostos legais e epistemológicos que sustentam a gestão da educação, apontamos que a concepção predominante é a gestão democrática. Com isso, nossa intenção, neste segundo capítulo, é analisar a gestão democrática no âmbito da escola pública, fazendo um resgate histórico da sua constituição a fim de compreender as implicações deste modelo de gestão para a escola pública. Nossa intenção também é entender o papel da escola, no sentido de verificar se ela é transformada através da gestão democrática, ou se esta forma de gestar cumpre apenas o papel de mantê-la articulada e integrada aos interesses do sistema capitalista neoliberal.

Ao analisar educação e gestão democrática é possível compreender a democracia, visto que esta se insere no plano de gestão democrática e no modo de produção neoliberal. Dewey (1979) coloca que, para haver democracia, são necessários dois elementos: a existência de um interesse comum entre as pessoas e cooperação livre. Ele também destaca que só se existe democracia se houver educação, pois é ela a responsável pela orientação social, afirmando assim que um governo só é eficiente, se as pessoas que elegem seus representantes sociais são instruídas para isso. Bianchetti (2001) afirma que a democracia é algo não muito viável para os neoliberais, pois entende que esta é a vontade de todos, então,

[...] as ações do governo em direção a uma “justiça social” serão arbitrárias e imprevisíveis, já que as políticas públicas ficam expostas às pressões dos diferentes grupos de interesse e, portanto, o equilíbrio que deve possuir o Estado como árbitro cai ante a “necessidade política de negociação”. (BIANCHETTI, 2001, pág. 91-92).

Entendendo que a democracia no sistema neoliberal é algo contraditório, observamos também a relação política da educação. Paro (2001) indica que a prática política está relacionada à disputa de poder, e, se a escola é um espaço onde há o conhecimento produzido historicamente, sendo assim algo de que a classe trabalhadora possa se apropriar, é possível confirmar que, no espaço escolar, existe posição política. Dentro do espaço político educacional, situamos as políticas educacionais, que, segundo Bianchetti (2001), são reguladas, conforme o sistema econômico no qual se insere e, assim, regulam as instâncias escolares.

Paro (2001) aborda a necessidade de a classe trabalhadora integrar práticas políticas no cotidiano da escola, para que, a partir disso, exista uma participação de todos nas decisões escolares. Como formas de efetivação da democratização das relações escolares, o autor destaca o Conselho Escolar, a escolha dos dirigentes, o Grêmios Estudantil, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários, etc. Ele ainda alerta que “na falta desses mecanismos de pressão e controle político sobre o Estado, a escola pública só poderá ser o que ela é hoje: uma mistificação, uma negação do direito à educação”. (PARO, 2001, pág. 80).

É notória a importância da democratização escolar, mas também é importante entender algumas decorrências históricas em favor da democratização da escola pública, visto que não conseguimos analisar a

situação presente, sem considerar fatos históricos que se refletem na situação atual.

Libâneo (1985) observa uma possível divisão histórica em favor da escola pública, destacando quatro períodos, a saber: o primeiro corresponde ao embate entre católicos e liberais-escolanovistas que vai de 1931 a 1937; o segundo remete à luta entre escola pública e escola particular que ocorre na década de 50. O terceiro período é caracterizado pelo surgimento dos movimentos em favor da educação popular oriundos da década de 60; e, por último, na década de 80, o momento marcado pelas mobilizações sociais com vistas à universalização da escola. Como este resgate histórico é sucinto, buscamos retomar alguns destaques, a partir da década de 60, sobre as modificações da escola pública. Segundo este autor, nesta década, desencadeiam-se alguns movimentos em defesa da escola pública, para que houvesse uma democratização do ensino e as camadas de trabalhadores também pudessem ter acesso à educação.

Na segunda metade da década de 1970, surgem alguns educadores que começam a contestar o modelo de pedagogia liberal. Ressaltando a ideia de Libâneo, Borges (2009) também se refere sobre a figura dos educadores, neste momento, já que estes se empenhavam no estabelecimento de diálogo entre a educação e a redemocratização. Ainda destaca que, no final desta década, organizam-se diversas conferências - ANDES, CNTE, ANPed, SBPC - e criam-se associações e periódicos, tais como: revista Educação e Sociedade e Cadernos Cedes.

Borges (2009) relata também que estes educadores lutavam naquele momento por um Sistema Nacional de educação orgânico, no qual fosse dever do Estado garantir educação pública, erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino, formar criticamente o sujeito, ofertar uma educação cidadã e assegurar que os investimentos públicos sendo fossem aplicados somente em escolas públicas.

Observando a luta destes educadores, a autora agrupa em cinco itens suas reivindicações:

[...] 1) melhoria da qualidade: ampliação da permanência do aluno na escola; diminuição da defasagem idade-série; garantia de assistência como merenda, transporte, material escolar; diminuição do número de alunos em sala; adequação das instalações como laboratórios e bibliotecas; mudanças curriculares; superação da formação profissional estreita (educação politécnica); revisão metodológica; revisão da avaliação; mudança dos livros didáticos; melhoria da formação docente e salário justo; 2) qualificação profissional: plano de cargos, carreiras e salários unificados; reestruturação da formação docente; formação continuada; 3) democratização da gestão: transparência e reorganização dos órgãos de administração públicos; descentralização administrativa e pedagógica; gestão participativa dos negócios da educação; eleição direta e secreta para diretores de escola; comissões municipais e estaduais autônomas para acompanhar e atuar nas políticas de educação; supressão do Conselho Federal de Educação e colegiados escolares eleitos pela comunidade; 4) financiamento: ampliação dos recursos públicos para as escolas públicas; transparência na gestão dos recursos; 5) ampliação da escolaridade obrigatória: incluir a educação básica a creche e a pré-escola e o então 2º grau. (BORGES, 2009, p. 44)

Nesta perspectiva de debate dos educadores, Libâneo (1985) comenta que, na década de 1980, surgem aqueles que, sem se esquecer das condições sociopolíticas da educação, revelam a característica mecanicista das teorias crítico-reprodutivistas e, com isso, “[...] advogam as possibilidades do trabalho pedagógico-didático, não apenas valorizando a escola pública, mas também empenhando-se numa melhoria de qualidade escolar, enquanto instância de difusão do conhecimento. (LIBÂNEO, 1985, p.115).

Ainda segundo o autor, a importância escolar para a democratização se situa na efetivação de sua própria função, que é a capacidade de transmitir e assimilar o conhecimento elaborado. Assumindo a importância da escolarização de toda a camada popular, tendo, desta forma, o pleno desenvolvimento do ser humano, colocando à disposição de todos, “[...] conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana.” (LIBÂNEO, 1985, p.75). Neste sentido, Neto (2012) reforça a ideia de que, diante a estas reivindicações, toma-se necessária a postura do governo que

Como resposta a essas demandas dos setores organizados, o governo, principalmente, o último da ditadura civil-militar incorpora aos documentos oficiais o discurso da gestão democrática da escola. Podem-se citar, como exemplo, as formulações contidas no III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980/1985) e no III Plano Setorial de Educação e Cultura relativas ao mesmo período. Em ambos planos se encontram registros

que expressam a intenção de o governo adotar mecanismos que favoreçam a participação da sociedade na definição e gestão das políticas governamentais. Essa tendência de incorporar o discurso da participação no âmbito das diretrizes governamentais já vinha sendo concretizado desde o governo do presidente Ernesto Geisel (1974/1979). [...] (NETO, 2012, p. 258-259).

Neto (2012) descreve ainda que, mediante este contexto, a gestão democrática vem assumindo centralidade, enquanto aprofunda-se uma crise do regime civil-militar, e, com isso, consolida-se a necessidade da participação da sociedade civil, situando a emergência de organizar a sociedade com princípios democráticos.

A partir destes aspectos positivos em relação à gestão democrática, torna-se importante mencionar a Constituição de 1988 que traz aspectos positivos em relação à gestão. Referimo-nos primeiramente aos artigos 205 e 206. O primeiro destaca que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família e promovida e incentivada pela sociedade, com intuito do pleno desenvolvimento do sujeito, preparando-o para o trabalho e cumprimento da cidadania. O artigo 206, define em quais princípios deve se fundamentar o ensino. Atentamos ao inciso IV, que estabelece a gestão democrática do ensino público, na forma de lei.

Outro documento relevante em relação à gestão democrática é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), que privilegia, nos artigos 14 e 15, as seguintes orientações:

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.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Observando estes artigos da LDB, podemos perceber o quanto a gestão democrática, considerada exigência nacional, é importante para a educação. Neste sentido, Cury (2013) destaca a importância destes artigos, explicitando que, por meio destes, a escola adotar a gestão democrática a fim de desenvolver um projeto pedagógico de qualidade, em cuja construção todos colaboram objetivam a formação de cidadãos que participem da construção social.

Apesar destes avanços, também é preciso considerar que, em conjunto com as transformações educacionais, temos modificações no papel do Estado. Segundo Lenardão e Santos (2009), na década de 1990 o Estado fundamenta-se na ideologia neoliberal. Considerando esta questão, neste momento, a gestão toma como base a forma reestrutural do capital. Desta forma, a concepção neoliberal passa a compreender a escola como uma dimensão do sistema econômico, exigindo novos pensamentos e ações daqueles que estão à frente das escolas, ou seja, os pedagogos, que passam “[...] a atender as exigências do trinômio: competitividade, individualidade, e eficácia, propostos pela atual fase de organização do sistema capitalista.” (LENARDÃO, SANTOS, 2009, p.36).

Lenardão e Santos (2009) enfatizam ainda que as políticas educacionais indicam tanto implícita como explicitamente uma concepção produtivista da educação, de modo que esta serve para desenvolver o sistema econômico do país.

Observa-se, pois, que é necessário pensar a gestão democrática da escola pública, e, de acordo com Neto (2012) esta gestão, hoje firmada no âmbito legal, está presente no discurso das escolas. O foco da discussão torna-se, então, a forma de viabilização deste processo dentro da escola, sendo necessária a definição do Projeto Político Pedagógico, organização de Conselhos Escolares e da Unidade Executora que gere os recursos descentralizados. O autor coloca ainda que, mesmo com isso, as escolas públicas ainda estão com dificuldades de efetivar a gestão democrática e que, apesar disso, hoje ninguém questiona a necessidade da gestão democrática. Isso mostra que, em tese, houve certo avanço.

A partir desta reflexão, é preciso observar que o modelo de gestão ao qual referimos no trabalho tem como possibilidades, segundo Lenardão e Santos (2009), primeiramente,

[...] o reconhecimento da educação como direito social a todas as pessoas. Em seguida, estabelecer o espaço público como *locus* privilegiado para a garantia dos interesses das maiorias

excluída pelo processo de globalização capitalista atual. Outro pressuposto é a defesa da escola em sua especificidade, como instituição pedagógica que responde pela socialização do conhecimento sistematizado e possibilita diferentes formas de apropriação do mesmo como instrumento de transformação dos sujeitos que dela se utilizam. (LENARDÃO, SANTOS, 2009, p. 38).

Os mesmos autores ainda reforçam a necessidade da manutenção das escolas públicas pelo Estado. É certo que a educação e a gestão democrática caminham para o objetivo da escola pública e que contradições se inserem neste contexto. Assim, para aprofundar a pesquisa, buscamos analisar também a escola como espaço para esta gestão.

3.1 ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Em pesquisa e análise do histórico da gestão democrática, observamos que a gestão democrática na escola pública foi inserida como forma da lei à qual nos referimos anteriormente, presente na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96.

Paro (2001) considera que as organizações de grupos da sociedade civil, principalmente educadores, pressionaram constituintes de 1988 a escreverem na Carta Magna o princípio educativo da gestão democrática e onde consideravam importante a fundação de escolas pautadas em princípios democráticos, os quais derrubassem a estrutura hierarquizada e autoritária, que suprimia o exercício de relações originalmente pedagógicas. O autor reconhece, também, que, devido aos novos movimentos de aberturas políticas sobre ideias de democratização no país, os atuais conselhos escolares surgiram na década de 80 e suscitaram esperanças de implantar uma verdadeira democratização dentro da escola pública.

É importante considerar, no entanto, que, segundo Dourado (2001) em pesquisa finalizada no início da década de 1990, foram encontrados, como propostas utilizadas em escolas públicas da gestão democrática nos anos 80, alguns tópicos que cabem ser ressaltados, tais como:

[...] 1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas triplíces ou sêxtuplas; e 5) eleição direta para diretor. (DOURADO, 2001, p. 83)

Isso confirma o quão difícil é a implantação da gestão democrática nas escolas públicas, mesmo que isso seja algo legal. Lenardão e Santos (2009) afirmam, porém, que o modelo de gestão democrática está ganhando força desde a década de 1990, e que isso vem resultando em iniciativas que garantem uma forma participativa nas escolas públicas.

Tratando-se deste modelo de gestão, Dourado destaca que:

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2001, p. 79)

Dourado (2001) destaca, ainda, que a educação, na perspectiva de prática social, não deve se ater apenas à escolarização, já institucionalizada, nem tornar a escola submissa à lógica utilitarista vinculada às demandas do processo produtivo. A escola pública, enquanto espaço de formação, deve buscar seu papel político-institucional, resgatando, assim, a sua função social transformadora.

Sabendo que é preciso haver gestão democrática nas escolas públicas, torna-se necessário lembrar que a educação é direito de todos, conforme prega a Constituição Brasileira. Cury (2013) afirma que a educação escolar é o que funda o direito à participação cidadã e possibilita o ingresso de todos nos espaços sociais, além de poder inserir pessoas com qualificação no mundo do trabalho. Ressalta que a educação escolar é um direito público de próprio caráter, pois implica cidadania e seu consciente exercício.

Considerando o pensamento de Cury de que a escola deve oferecer aos sujeitos meios de participação social, Paro (2001) aborda a necessidade de a classe trabalhadora integrar práticas políticas no cotidiano da escola, para que, a partir disso, exista uma participação de todos nas decisões escolares. Conforme apontamos anteriormente, o Conselho Escolar, a escolha dos dirigentes e o Grêmio estudantil são canais facilitadores para realizar a gestão democrática escolar, pois, fundamentando-nos em Paro (2001), acreditamos que a escola deve configurar-se democrática em suas ações, como uma prestadora de serviços que considere os interesses daqueles que a utilizam, a quem precisam servir. Neste aspecto, Paro (2001) evidencia que muitas vezes é assustadora a falta de consciência do caráter público, revelado por professores e servidores das escolas públicas, já que muitas vezes, maltratam pessoas que procuram as escolas, como pais que estão ali para receber informações e não serem destratados e, até mesmo humilhados. Isso porque, é, também, nestas pequenas ações que ocorre a democracia. Não se trata de atitudes democráticas apenas em reuniões, conselhos ou eleições de membros: a democracia está implícita em todas as ações escolares.

A ideia do autor é de relevante, pois considera a democracia não só de uma forma ampla, mas nas diversas atividades da escola, o que reforça a questão de que precisamos adotar ações legais sobre a gestão democrática em todos os tipos de atividades desenvolvidas na escola. Assim, de acordo com Neto (2012), a gestão deve privilegiar a descentralização, autonomia e o trabalho coletivo, colocando tais condições como dimensões necessárias ao processo de democratização das escolas, porque o âmbito escolar é o alvo de ação das políticas educacionais, que são reconhecidas como um espaço imprescindível no desenvolvimento de ações que melhorem a qualidade educativa.

Considerando a importância sobre o desenvolvimento do trabalho coletivo e participativo discutido por Neto (2012), fazem-se necessárias as considerações de Paro (2001), que destaca os Artigos 12 e 13 da LDB 9394/96. Com base nestes artigos legais, o autor explicita o dever das escolas em considerar as famílias e a comunidade à sua volta, para que, a partir disso, estas se integrem às atividades escolares. Discorre, também, não só sobre a participação dos professores no desenvolvimento de projetos, como também a respeito do conhecimento dos pais sobre a proposta pedagógica escolar. Para Paro (2001), é através destas participações que ocorre a gestão democrática. Os Artigos 64 e 67 também são destacados pelo autor.; No primeiro, Paro (2001) analisa que isso pouco inova em relação à legislação anterior e explicita que:

[...] O principal problema com esse Art. 64 é a vinculação da formação desses profissionais, na graduação, ao curso de pedagogia, prolongando a nefasta associação com as habilitações. Herdeira do tecnicismo educacional, esta concepção, no que se refere ao diretor escolar, insiste em propugnar por uma formação diferenciada para o ocupante desse posto como se todos os educadores escolares não deveriam ser candidatos a uma eventual função diretiva na escola. Ao mesmo tempo, ignora a especificidade, a complexidade e a importância do caráter político pedagógico das funções exercidas pelo dirigente escolar, reduzindo-as ao tecnicismo presente nos chamados “princípios e métodos” da administração empresarial capitalista. (PARO, 2001, p. 60).

De acordo com Paro (2001), o correto seria que todos os educadores tivessem capacidade para assumir a direção escolar, mas, para isso, ele destaca que os licenciados, além dos conteúdos específicos da licenciatura, devem ter o conhecimento dos fundamentos históricos da educação, o estudo em didática e metodologias e o conhecimento sobre as questões relacionadas à gestão da escola pública.

O Art. 67 da LDB (1996) refere-se à escolha dos dirigentes escolares. Paro (2001) observa algo de positivo e a experiência docente como pré-requisito para exercer a função do magistério. Outro ponto positivo é o estabelecimento do concurso público como norma para ingressar no magistério. Como já existe o concurso público para isso, Paro (2001) afirma não haver necessidade de outra prova para quem irá assumir um cargo de direção. No lugar disso, o autor sugere que “os tomadores de decisão envidem esforços para conceber sistemas eletivos de escolha dos dirigentes, capazes de lhes dar a legitimidade política necessária ao desempenho de suas funções.” (PARO, 2001, p.61).

O autor destaca que os diretores precisam ser eleitos e se empenhar em suas funções a fim de atender às necessidades de todos os participantes das escolas, tanto aqueles que atuam de forma direta, quanto os que o fazem indiretamente, mas afirma que uma gestão democrática não se reduz à condição de eleição de diretores.

Observando as questões analisadas por Paro (2001) e outros autores, fica evidente o quanto existe um de esforço para a democratização da escola pública. Ficam explícitas, também, algumas dificul-

dades de efetivação desta gestão neste espaço, mas, não reduzindo apenas às dificuldades, buscamos, no próximo capítulo, observar além delas e procurar encontrar possibilidades que poderão subsidiar a construção e consolidação da gestão democrática nas escolas públicas do Brasil.

4 GESTÃO DEMOCRÁTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO.

Se no capítulo anterior buscamos compreender os mecanismos da gestão democrática na escola pública, neste item, pretendemos analisar quais são os desafios desta gestão no contexto social brasileiro e também as possibilidades de ação diante disso.

Para entendermos este mecanismo, precisamos observar a questão da democracia liberal que, de acordo com Ruiz (2013), este modelo democrático não é algo natural, e sim um fenômeno que foi construído historicamente, decorrente de um processo de interação dos sujeitos, situados num sistema econômico. A autora afirma que a democracia está fortemente relacionada ao modo de produção e que o modelo de democracia liberal e a igualdade civil se relacionam com a desigualdade social. Para ela, ainda, a prática democrática se restringe à democracia representativa e é desta forma que a escola se configura, com eleição de diretores, no conselho escolar com máxima representatividade. Ruiz (2013) destaca, também, que, na democracia liberal, criam-se e legitimam-se leis e mecanismos de interação social tanto no âmbito do poder legislativo quanto no do executivo. Portanto esta democracia fica restrita ao poder estadual.

Andrioli (2002) aponta que a educação, sob o ponto de vista neoliberal, tem lugar central na sociedade, então precisa ser incentivada. Enfatiza quais são as duas tarefas do capital postuladas para a educação de acordo com o Banco Mundial. A primeira é a ampliação do mercado consumista, que aposta na educação como geradora de trabalho, fomenta, assim, o consumo e a cidadania, significando a inclusão dos sujeitos no mundo do consumo. Como segunda tarefa está a geração de estabilidade política em países subordinados aos processos educativos com interesses reprodutivos de relações sociais capitalistas.

Considerando o que Andrioli (2002) defende, é possível perceber o quanto a educação está relacionada com o modo de produção. Diante disso, é necessário saber qual a forma de gestão que a escola irá realizar. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) apontam duas perspectivas de gestão escolar. Na primeira, evidenciam uma gestão voltada ao neoliberalismo, que coloca a escola como centro das políticas, tirando a responsabilidade do Estado, responsabilizando escolas e comunidade sobre as decisões de organizar e avaliar os serviços educacionais. Tratando-se da outra perspectiva, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) evidenciam uma perspectiva sociocrítica, modelo de gestão em que as decisões tomadas pela escola estão pautadas em ações que valorizem os profissionais, na busca de interesses da escola pública, incentivando interações que promovam autonomia e participação, de forma a não desobrigar o Estado.

Paro (2007) também busca compreender a efetivação da gestão democrática dentro da escola e traz uma pesquisa feita no âmbito escolar, a qual considero relevante para analisarmos a gestão democrática no interior das escolas. Neste estudo, Paro (2007) aponta que o ambiente da escola revela certa tranquilidade em relação às autoridades da instituição. Assim, educadores, coordenadores pedagógicos e a diretora firmam um bom relacionamento. O autor indica também a figura da diretora como uma pessoa democrática que está em busca deste trabalho, realizando reuniões que possam garantir a participação de todos. Percebe-se, no entanto, na fala de um professor, que, apesar de a diretora buscar realizar um trabalho democrático, ainda falta que verdadeiramente a democracia ocorra na escola. A queixa do professor entrevistado é sobre a burocratização. O educador analisa que mais preocupados com os interesses das crianças estão com leis, dando como exemplo, o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Outro ponto destacado pelo docente é um ofício entregue por ele à direção, onde sugeriu atividades que colaborassem para despertar o interesse de alguns alunos que se mostram desinteressados e com problemas de violência. Apesar desta proposta colocada por ele, sua indagação é que não houve nenhum retorno da coordenação.

Ainda na pesquisa de Paro (2007) existe o relato de outra educadora, que mostra certo otimismo em relação à democracia dentro da escola. Ela não concorda, porém, é com a lentidão deste processo. A professora discute que o processo democrático no país não é algo velho, as pessoas ainda estão buscando a democracia. Ressalta que, apesar de ser um processo lento, busca trabalhar desta forma e afirma que democracia não é algo que se ensina, mas sim algo motivador, pois as pessoas devem participar de decisões. Em sua trajetória de educadora, coloca que, quando dava aula numa escola da cidade de Mauá, a participação de todos no âmbito escolar era maior do que em São Paulo. Ela diz ser estranho o modo como

conduzem o trabalho, sente-se até incomodada devido à falta desta prática. A educadora percebe que os projetos da escola estão engavetados, não observa muito a participação dos pais na escola, mas, apesar disso, busca desengavetar estes projetos. Em relação ao trabalho com a comunidade, diz que isso, para ela, ainda é algo novo, e que tem muito a aprender, mas está na busca e enfatiza que talvez por isso haja conflitos entre os professores, porque a comunidade, **no seu entender**, precisa trabalhar nas escolas, mas não em serviços de limpeza e sim na construção da proposta pedagógica.

Tendo como base esta pesquisa de Paro (2007), pode-se perceber o quão difícil é o trabalho democrático no interior das escolas, mas não se pode desconsiderar a importância da gestão democrática **no espaço escolar**. Apesar das dificuldades, é **possível** que os educadores saibam que existe **esta** vertente no âmbito escolar.

Sabendo da organização democrática escolar, durante minha trajetória no curso de Pedagogia, tive a oportunidade de observar a gestão de uma escola, no município de Londrina, e foi devido ao trabalho desenvolvido em estágio é que retornei à mesma escola. Desta vez, fui para realizar uma entrevista com a diretora da escola, **pois**, em função do acúmulo de tarefas, **as pedagogas não puderam me atender**.

Ressalto ainda **que, apesar da** ideia de pesquisar apenas uma escola do município de Londrina, a proposta da pesquisa está na análise de quais são os desafios e as possibilidades de ação democrática no âmbito escolar.

Em entrevista com a diretora da escola, alvo da pesquisa, **primeiramente**, busquei compreender a sua formação profissional e o seu tempo **de** trabalho na área da educação. Em sua resposta, a gestora disse ser pedagoga, atuando na área da educação há 25 anos. Em sua concepção, gestão significa “estar à frente de um processo, onde você delega funções e interage com os outros, é o desenvolvimento de um trabalho coletivo com a finalidade de educação” (Pedagoga A).

Perguntei-lhe se é possível efetivar a gestão democrática na **escola e como**. Em sua opinião, é possível, visto que “o trabalho da gestão democrática é realizado através do trabalho coletivo”. A pedagoga complementa que, quando “chegam orientações da SEED- Secretaria do Estado da Educação ou Núcleo Regional de Ensino, é **realizada** uma reunião na qual debatemos a proposta, vemos se podemos adequar a escola, assim discutimos questões de datas, até mesmo o dia que realizaremos a festa junina, enfim é um trabalho que todos participam”. Como exemplo de trabalho coletivo, ela citou a Feira Cultural realizada na escola, pois, para “desenvolver esse projeto é necessário a discussão com todos para que realizem um trabalho de qualidade”. Sua fala deixa clara a autonomia relativa da escola em definir suas próprias diretrizes e seu caminhar, pois reconhece a necessidade de adaptar-se às orientações advindas de instâncias superiores, como a SEED. Está ciente de que “existem diretrizes que chegam para nós que não podemos mudar, pois são imposições para todas as escolas, mas existem aquelas em que podemos nos adequar e ver se é necessário e importante para o nosso currículo”. Ao apontar para as possibilidades de adequação das orientações à realidade da escola, reconhecemos o papel transformador no qual esta escola se encontra, visto poder articular conscientemente tais diretrizes com o projeto político pedagógico da escola.

Outro ponto destacado é o grau de exigência que a comunidade espera da escola. Na compreensão da diretora, por se tratar de uma escola considerada de referência na qualidade dos serviços educativos, “existe um envolvimento maior por parte de todos”. Relata ainda que “quando os professores vão trabalhar no colégio, já sabem que esta se compromete com a educação, por isso exigem dos educadores, mas ao mesmo tempo que exige a orientação pedagógica dê suporte ao trabalho dos professores” (Pedagoga A). Em continuidade ao seu pensamento, a diretora argumentou que “quando ocorre algum problema com professor ou aluno, buscamos resolver o quanto antes, os pais também são muito ativos, eles gostam de saber o que está acontecendo, estão com frequência na escola”.

Também buscamos indagar sobre as instâncias colegiadas da escola e como estas contribuem para a consolidação da gestão. A diretora apontou a presença da APMF- Associação de Pais Mestres e Funcionários, que se encarrega de administrar a parte financeira da instituição. Outra instância é o Conselho Escolar, no qual se evidencia “a participação de pais, alunos, professores, funcionários”, cuja atuação “se encarrega de orientar a escola”, esclareceu a diretora.

Para finalizar a entrevista, questionamos quais os desafios enfrentados pela direção da escola para consolidar a gestão democrática. Segundo a diretora, um dos “principais desafios é a falta de recursos humanos, financeiros e a impossibilidade de resolver estas questões, pois são questões burocráticas nas quais dependemos da aprovação do Estado para realizarmos melhorias”. Conforme esclareceu, a direção busca “fazer o melhor dentro das nossas condições, mas não podemos desconsiderar o fato de que precisávamos de mais salas, mais professores, de que não temos quadra. No entanto, apesar destas dificuldades, nos preocupamos muito com a educação, que é nossa principal função, e é desta forma que buscamos realizar um trabalho que

se torne “redondinho”, disse a diretora.

Analisando estas questões, percebemos que nesta escola existe um trabalho organizacional democrático, pois a comunidade escolar é consultada e chamada a participar. Revela autonomia e a realização de um trabalho coletivo, nas diferentes instâncias. Embora existam algumas dificuldades para a efetivação da gestão democrática, evidenciam-se possibilidades as quais tornam este trabalho efetivo e ainda cumprem a principal função da escola que é a de educar o ser humano. Isso fica evidente na fala da diretora quando cita que “este envolvimento coletivo só tem uma finalidade: a educação”.

Trazemos algumas medidas apontadas por Libâneo (2004) que precisam ser tomadas para a efetivação da gestão democrática escolar, tais como:

A escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objetivos (sociopolíticos e pedagógicos), interdependência entre a necessária racionalidade no uso dos recursos (materiais e conceituais) e a coordenação do esforço humano coletivo. Qualquer modificação em sua estrutura ou em suas funções projeta-se como influência benéfica ou prejudicial à instituição. Por ser um trabalho complexo, a organização e gestão escolar requerem o conhecimento e a adoção de alguns princípios básicos, cuja aplicação deve estar subordinada às condições concretas de cada escola. (LIBÂNEO, 2004, p. 141).

São propostos os seguintes princípios com base na concepção de gestão democrática participativa: Autonomia das escolas e comunidade educativa. Neste princípio, Libâneo (2004) destaca a potencialidade das pessoas em tomar decisões e capacidade de saber o rumo tomar. O segundo princípio é destacado pelo autor como a relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar. Neste, está explícita a responsabilidade individual perante o coletivo, ciente de que é preciso que todos saibam que sua participação é importante no processo educativo e que se deve levar a sério aquilo que se faz e se representa. Como terceiro princípio, Libâneo (2004) destaca o envolvimento da comunidade no processo escolar, referindo-se à importância dos pais e da comunidade participarem das ações escolares como Conselho Escolar e APMF. O quarto princípio diz respeito ao planejamento de tarefas, e se justifica devido à necessidade organizacional e objetiva das escolas. O quinto princípio trata da formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar, que se justifica pela importância do aprimoramento profissional e pessoal. Libâneo (2004) também aponta o sexto princípio, constituído pela utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus diversos aspectos, com ampla democratização das informações. Isso é importante devido à busca de dados e informações relevantes e seguras. A avaliação compartilhada, como o acompanhamento avaliativo do processo de desenvolvimento e as relações humanas produtivas e criativas, assentadas na busca de objetivos comuns, é considerada, pelo autor, como o oitavo e o nono princípios, respectivamente. Demonstram a importância das relações sociais, que valorizam a experiência individual e coletiva para gestar a escola na perspectiva democrática.

Libâneo (2004) indica possibilidades de ação de trabalho para a gestão democrática e, desta forma, considero a importância na busca de caminhos para que consigamos a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas. Por outro lado, Ferreira (2006) indica que a gestão democrática se constitui na prática, quando são tomadas decisões sobre o Projeto Político Pedagógico, sobre a organização de aulas, encaminhamentos pedagógicos, participação dos pais, enfim quando se há a organização coletiva deste processo e está se realizando a construção do projeto político pedagógico. Assim, pode-se dizer que, além de conhecer as possibilidades de ação, é necessário colocar isso em prática, para que se efetive, de fato, a gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

14

Ao concluir o trabalho, reconheço o quanto a educação é complexa, acredito que os impactos econômicos não sejam os únicos motivos para os desafios educacionais, mas os considero como um dos desafios a serem superados, por isso os elenquei como tema de pesquisa. O tema abordado ainda poderá trazer benefícios à sociedade, sendo esta a maior prioridade do estudo, contribuir para aqueles que usufruem da educação, propiciando cada vez mais qualidade ao trabalho educacional.

Ao analisarmos a gestão democrática na escola pública, foi-nos possível perceber quais são as características deste modo de organização escolar e os pressupostos legais que lhe dão sustentação. Por meio deste estudo, também pude compreender que a gestão democrática não é algo que conseguimos efetivar sem um



bom plano de desenvolvimento e sem coletividade. Ao tratar deste modo de gestão, temos que dar voz a todos, para que consigamos atingir nossos objetivos, os quais se fundamentam na educação do sujeito. É esta a gestão que temos que efetivar nas escolas.

Uma ação gestora restrita ao pensamento e ao poder do diretor, certamente não contemplará o princípio legal da efetivação da gestão democrática nas escolas públicas. No entanto, não podemos ser ingênuos a ponto de achar que não existem dificuldades. Precisamos, porém, acreditar que a mudança ocorre com educação e que também existem possibilidades frente a estes desafios escolares. Com um trabalho coletivo, é muito mais fácil alcançar resultados satisfatórios, pois, conforme é apontado popularmente, “duas cabeças pensam melhor do que uma”.

Como formanda do Curso de Pedagogia, é nesta lógica que me apoio, bem como na ideia de que, com o trabalho coletivo de todos os envolvidos na escola, poderemos chegar a uma educação de qualidade social. Nós educadores temos que lutar, trabalhar e buscar soluções para os problemas que surgem nas escolas, ao invés de nos conformar com as imposições feitas pelos órgãos superiores. Devemos compreender que a democracia é complexa e contraditória e que estamos lidando com diversidade de opiniões e de referenciais teóricos. A dificuldade de debater e de aceitar tais diversidades pode levar o pedagogo a pensar ser mais fácil redigir um Projeto Político Pedagógico sozinho, sem a interferência dos demais colegas. No entanto este mesmo PPP não terá contemplando todas as possibilidades colocadas pela gestão democrática. Nem mesmo terá considerado, coletivamente, qual a melhor forma de se realizar o trabalho educativo com estes alunos, sequer ter discutindo o princípio educativo da instituição.

As escolas precisam acreditar no trabalho coletivo, estruturando e privilegiando o currículo da escola com as especificidades daqueles que participam de forma direta ou indireta das escolas. Pelo acesso, participação e envolvimento de todos, poderemos alcançar resultados benéficos para a educação, cujo objetivo se centre na formação de um sujeito crítico a ponto de analisar a sua volta, identificar os problemas de sua realidade e conseguir soluções para os mesmos.

É esta a formação que nós Pedagogos devemos defender. Não podemos tornar os educandos pessoas alienadas, educadas apenas a serviço do mercado de trabalho capitalista, sem nenhuma consciência crítica. Ao contrário, devemos compreender nosso trabalho como possibilidade de transformação social, e não como algo apenas para a sua sobrevivência, sem entender os mecanismos políticos à nossa volta. O trabalho democrático no interior das escolas dará ao sujeito não só a oportunidade de atuar no contexto escolar, como também oferecerá condições de se posicionar socialmente, sabendo quais são seus direitos e deveres, e é por isso que acredito na gestão democrática da escola pública.

Ferreira (2006) enfatiza a importância de um plano de ação coletivo, pois é desta forma que podemos ter educação de qualidade. Precisamos refletir sobre quais são as especificidades da escola em que atuamos na busca de qualidade de ensino e do direito à educação que todos possuem. Tal como aponta Sapelli (2004), muitas vezes nas escolas, estamos ensinando a ver apenas o rio e não as suas contradições. É preciso que se construa entre os educadores a perspectiva de um olhar para além do rio. É necessário compreender as contradições, saber que existem e que é sobre elas que devemos desenvolver um trabalho coletivo, na perspectiva da transformação. Afinal, é pela ação coletiva que podemos observar as contradições e definir as possibilidades da gestão democrática da escola, voltada para a emancipação humana, num país mais justo e socialmente igualitário.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, Antonio Inácio. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>>. Acesso em: 15 setembro 2013.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez editora, 2001. 119 p.

BORGES, Liliam Faria Porto. **Democracia e Educação: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002)**. Cascavel PR: EDUNIOESTE, 2009. 201p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2013.

BRASIL: Constituição da República Federativa do Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**



CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola.** Disponível em: < <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em: 08 outubro 2013.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** 4. ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1979. 416 p.
DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática: atuais tendências, novos desafios.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 119.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Políticas de formação de profissionais da educação: a imprescindibilidade da concepção de gestão.** 2006. Disponível em: < <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/PL-344.pdf>>. Acesso em: 11 janeiro 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5ed. São Paulo: Cortez. 2003.

LENARDÃO, Edmilson; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas educacionais e gestão democrática da escola pública. In: CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; AOYAMA, Ana Lúcia Ferreira (Orgs.). **Política e gestão da educação: questões em debate.** Londrina PR: UEL, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 7ª ed. São Paulo: Cortez. 2009.

_____. **Democratização da escola pública.** 14ª . ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985. 149 p.

_____. **Organização e gestão da escola teoria e prática.** 5. Ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004. 319 p.

LUCENA, Carlos. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). **Marxismo e educação debates contemporâneos.** Campinas SP: Autores Associados, 2005. 274p.

MARX, Karl. **O capital crítica da economia política.** Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

NETO, Antônio Cabral. Gestão democrática: um estudo em escolas de educação básica no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo horizonte MG: Editora Fino Traço, 2012. 468 p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Editora ática, 2001. 119 p.

_____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Editora Xamã, 2001. 144 p.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007. 120 p.

RUIZ, Maria José Ferreira. **Lutas populares e democratização da escola pública no Estado do Paraná (1983-2010).** 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2013.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola: espaço de contradição ou adestramento.** Cascavel, PR: Editora Saber, 2004. 98p.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei.; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Org.) . **Capitalismo, trabalho e educação.** Brasil: Autores Associados. 2002.



_____.Educação Socialista, pedagogia histórico crítica e os desafios da sociedades de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). **Marxismo e educação debates contemporâneos**. Campinas SP: Autores Associados, 2005. 274p.

TUMOLO, P. S.. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. **Educação & Sociedade (Impresso)**, Campinas, v. 59, n.59, p. 333-350, agosto.1997.