

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRADIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: CONTRADICTIONS, LIMITS AND POSSIBILITIES

Alexandra Vanessa de Moura BACZINSKI¹
Sueli Ribeiro COMAR²

RESUMO: Este artigo problematiza a questão da gestão escolar democrática e sua relação com a teoria da pedagogia histórico-crítica. O problema teórico que instiga este estudo consiste em compreender como é possível uma gestão democrática na escola, cuja função é formar para a sociedade capitalista e reforçar os ideais desse modelo de sociedade? Para o debate intelectual que agora se inicia três momentos são relevantes. O primeiro aborda a relação entre as teorias da administração científica – Taylorismo, Fordismo e Toyotismo – com o discurso da gestão democrática. O segundo trata da matriz teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, por entendermos que o referido suporte teórico, pautado no materialismo histórico, possibilita desmistificarmos as relações de poder intrínsecas nas teorias administrativas, as quais ainda estão presentes na conjuntura da escola. E por fim, pretende-se uma reflexão acerca dos limites e possibilidades para a realização da gestão escolar democrática, com base na pedagogia histórico-crítica, em tempos de escola neoliberal. A pesquisa bibliográfica foi utilizada como metodologia para realização desse estudo. Concluímos que a gestão democrática é uma necessidade da classe trabalhadora, portanto, não podemos ficar esperando que um modelo democrático de administração seja elaborado e enviado as escolas pelos órgãos centrais.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar democrática. Pedagogia histórico-crítica. Capitalismo. Escola pública.

ABSTRACT: *This paper discusses the issue of democratic school management and its relation to the theory of historical-critical pedagogy. The theoretical problem that instigates this study is to understand how a democratic management in school is possible, whose function is to form for capitalist society and strengthen the ideals of this model of society? For intellectual debate that is now beginning three moments are relevant. The first addresses the relationship between the theories of scientific management - Taylorism, Fordism and Toyotism - with the discourse of democratic management. The second deals with the theoretical framework of Historical-Critical Pedagogy, because we believe that such theoretical support, based on historical materialism, enables desmistificarmos the intrinsic power relations in management theories, which are still present in the school environment. Finally, we intend to reflect about the limits and possibilities for the realization of democratic school management, based on the historical-critical pedagogy, in neoliberal school days. The literature was used as a methodology for this study. We conclude*

¹ Professora Assistente no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão. Doutoranda em educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas-RS, UFPEL, pelo programa de Doutorado Institucional – DINTER, financiado pela CAPES e Fundação Araucária. Membro dos Grupos de Pesquisa FEPráxis, da Linha Filosofia e História da Educação da UFPEL e Sociedade, Trabalho e Educação da UNIOESTE. Orientanda do Prof. Doutor Avelino da Rosa Oliveira. E-mail: alexandra.vanessa@hotmail.com

² Professora Assistente no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Doutoranda em educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas-RS, UFPEL, pelo programa de Doutorado Institucional – DINTER, financiado pela CAPES e Fundação Araucária. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação da UNIOESTE. E-mail: sueli_ricomar@hotmail.com

that democratic management is a necessity of the working class, so we can not sit around waiting for a democratic model of administration to be drawn up and sent to schools by the central organs.

KEYWORDS: *democratic school management; historical-critical pedagogy; capitalism; public school*

Introdução

Enquanto docentes em curso superior de formação de professores, estamos em constante reflexão sobre o tema “Gestão Escolar Democrática”. Buscamos sempre entender quão democrática é a escola e sua gestão. E ainda, quando identificamos que a escola não é tão democrática quanto se diz, nos questionamos sobre quem é o responsável por isso? Por “culpa” de quem a escola está sendo antidemocrática? Diante disso, a problemática central desse estudo consiste em compreender como é possível uma gestão democrática na escola, cuja função é formar para a sociedade capitalista e reforçar os ideais desse modelo de sociedade.

Tais questionamentos se justificam para esclarecer que professores e gestores educacionais não são os únicos responsáveis pelo funcionamento da escola. Também para entendermos que gestão democrática não se restringe a ações democráticas do professor ou do gestor, mas que depende de ações maiores, como de políticas públicas de educação.

Ao falar em políticas públicas lembramos que atualmente, no estado do Paraná, é frequente o discurso no qual os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas são fundamentados na teoria pedagógica histórico-crítica. Isso nos traz outros questionamentos, como, é possível desenvolver uma gestão escolar democrática fundamentada na pedagogia histórico-crítica? Realmente esta prática se efetiva, ou o discurso se limita ao atendimento burocrático das Secretarias de Estado?

Poderíamos elencar inúmeros elementos para justificar que apesar do discurso democrático e humanizador das práticas escolares, ainda assistimos tímidas iniciativas que realmente caminham na contramão de uma educação apenas para o mercado capitalista. Portanto, está posto o desafio da construção de uma práxis que possibilite pela consciência e pela ação, a superação do “*status quo*” que ainda aliena a classe trabalhadora.

Para organizar a discussão três momentos são relevantes no texto. O primeiro aborda a relação entre as teorias da administração científica – Taylorismo, Fordismo e

Toyotismo – com a teoria da gestão democrática. O segundo trata da matriz teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, por entendermos que o referido suporte teórico, pautado no materialismo histórico, possibilita desmistificarmos as relações de poder intrínsecas nas teorias administrativas, as quais ainda estão presentes na conjuntura da escola. E por fim, pretende-se uma reflexão acerca dos limites e possibilidades para a realização da gestão escolar democrática, com base na pedagogia histórico-crítica, em tempos de escola neoliberal.

Considerações Sobre a Relação das Teorias da Administração Científica - Taylorismo, Fordismo e Toyotismo com a Teoria da Gestão Democrática: debates, ainda, necessários

Para iniciarmos a reflexão é preciso localizar a escola enquanto instituição a serviço da sociedade capitalista. Historicamente a escola foi apropriada como meio para formar sujeitos produtivos para o mercado de trabalho, pessoas que saibam ler, escrever, contar e se relacionar com os outros. Além de preparar para o mercado de trabalho, a escola é um importante instrumento de inculcação da ideologia capitalista, cujos ideais são a individualidade, competitividade, consumismo, defesa da propriedade privada e da liberdade.

Por entendermos que a escola sempre esteve relacionada aos interesses da sociedade, ou melhor, do modelo produtivo vigente - no caso atual o capitalismo - faz-se necessário abordarmos nesta reflexão as teorias científicas da organização do trabalho que tanto influenciaram e ainda influenciam na organização do trabalho escolar e sua gestão.

Motivado pela evolução do modelo capitalista de produção e o crescimento da indústria, o engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915) criou um método da administração científica, para que assim fosse superado o modelo empírico de produção. Dentre as principais ideias de Taylor podemos destacar a introdução da divisão do trabalho, o controle rigoroso do tempo gasto na execução das ações e a separação entre o pensamento e a prática. A partir do Taylorismo foi banido da oficina toda e qualquer forma de pensamento, pois na divisão do trabalho ficava estabelecido quem pensava, planejava as estratégias de ação e que executava as tarefas.

Na indústria automobilística, estadunidense, as ideias de Taylor ganharam espaço e foram aperfeiçoadas por Henry Ford (1863-1947), na indústria da Ford. Além das ideias valiosas de Taylor, Ford implantou a produção em série e para isso inovou com a introdução da esteira na linha de produção, para que assim o funcionário economizasse ainda mais tempo evitando ir ao encontro do produto, já que pela esteira o produto é que vinha até o trabalhador, determinando inclusive o ritmo da produção. Dessa forma implanta-se o sistema Fordista de organização do trabalho.

Pouco tempo depois, na década de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, Taiichi Ohno diretor da indústria Japonesa Toyota, na tentativa de reestruturar a indústria e superar as condições desfavoráveis do país, elaborou uma teoria da organização do trabalho que passou a ser chamado de Toyotismo.

Devido às características do trabalho japonês ser muito diferentes dos Estados Unidos, por exemplo, Ohno não copiou as ideias já pensadas por Taylor e Ford, mas também não as ignorou. Apesar da concepção Toyotista ter nascido no Japão, não demorou muito para suas ideias ganharem dimensão mundial. As principais características do Toyotismo são a produção controlada pela demanda, ou seja, ausência de estoques, aumento da variedade de modelos produzidos, defesa da flexibilização (funcionário disponível para a empresa em tempo integral), polivalência (ter condições de atuar em várias frentes de trabalho), qualidade total (frequente controle de qualidade da produção) e terceirização cuja finalidade é baixar o custo da produção.

Após essa explanação nos questionamos acerca do que essas teorias da administração científica tem a ver com a administração escolar. Como apontamos no início do texto, a escola sempre esteve afinada com as necessidades impostas pelo mercado de trabalho, formando em grande medida mão de obra para a sociedade capitalista. Portanto, entender as necessidades desse mercado, impostas pelas novas formas de organização da produção de mercadorias é indispensável para entender qual é a função da escola na sociedade em que vivemos.

No momento em que houve o crescimento da indústria e o avanço nas técnicas de administração, surge a necessidade de escolarizar o maior número de pessoas, para que essas fossem capazes de dominar a leitura, escrita e matemática para assim contribuir produtivamente com o sistema capitalista em expansão. Contudo, como a necessidade não era formar mão de obra qualificada, visto que a maioria dos trabalhadores ocupariam cargos de executores de tarefas, bastava socializar o ensino de nível fundamental.

Com as mudanças na organização do trabalho, novas exigências recaíram sobre o trabalhador, com isso a função da escola também sofre alterações. A necessidade de trabalhadores flexíveis, polivalentes e com qualificação técnica, fez com que a escola passasse a formar técnicos

As novas bases materiais que caracterizam a produção (reestruturação produtiva), a economia (globalização) e a política (neoliberal) trazem profundas implicações para a educação neste final de século, uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores (KUENZER, 1998).

Do quadro podemos perceber as matizes das “novas” funções atribuídas ao pedagogo/gestor nas últimas décadas. Para isso alguns questionamentos são pertinentes: Quais as consequências para o campo educacional do profissional multitarefa, presente na maioria das escolas? Qual o verdadeiro papel do pedagogo/gestor na educação atual? Os cursos de formação estão munindo os futuros educadores com instrumentos teóricos e práticos, indispensáveis para a compreensão social da educação? Em que medida as Diretrizes para o curso de Pedagogia legaram ao pedagogo o papel de “tarefeiro” e “competente”?

Uma das características mais significativas das mudanças legais e estruturais dos cursos é que elas trazem de forma intrínseca uma lógica mercadológica. O profissional da educação, formado para atuar em diferentes funções corre o risco de estar na educação sem compreendê-la na sua totalidade:

O desacerto mais comum das ofertas de educação profissional é a de praticar apenas “ensino” ou “mera instrução”. Através de cursos encurtados e simplificados, usando para tanto também o “argumento” contraditório de que o pobre não pode se dar ao luxo de estudar com calma. Aí aparece com crueza total, a impropriedade social do mercado capitalista: reproduz a precariedade educacional em suas pretensas soluções, ao mesmo tempo em que reserva para os ricos as melhores chances (DEMO, 1998, p. 184).

Na configuração dos princípios do neoliberalismo, mais uma vez percebem-se os condicionantes econômicos se sobreporem as intenções de uma formação que instrumentalize os educadores para atuarem na gestão democrática da escola:

De meu ponto de vista, a proposta de formação do gestor e a secundarização da formação do intelectual da educação atende perfeitamente aos desideratos dessas agências [internacionais] e demonstra nosso pouco conhecimento tanto de suas formas de

funcionamento, quanto dos tópicos que insere na agenda educacional brasileira. De outro lado, essa escolha pode revelar – ainda que esteja inconsciente nas propostas – que o Estado e o capital são, de fato, os sujeitos históricos (EVANGELISTA, 2005, p. 9).

Ao considerar que o papel do profissional da educação está ligado a várias instâncias da prática educativa, ou seja, à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações pertinentes à prática educativa em suas diferentes modalidades e dinâmicas. Dessa forma, ele precisa de uma sólida formação.

Mas como o papel de multitarefa tem sido materializado nas últimas décadas? Impossível não nos reportarmos as Diretrizes para o Curso de Pedagogia aprovada pelo Parecer CNE/CP 5/2005. Para Brzezinski (2004) a luta pela aprovação das Diretrizes tem marcado um embate entre dois mundos. De um lado, os interesses do mercado, da fragmentação, do afastamento do Estado nas questões educacionais. Do outro, entidades como: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores (FORUINDIR), entre tantos grupos de pesquisa e Instituições de Ensino Superior que lutam para que a formação do educador tenha uma “agenda” teórica e prática que possa subsidiá-lo no seu fazer pedagógico. Portanto, desse embate, lutas e resistências, ainda vemos materializar-se uma concepção de profissional flexível, multitarefa. Demonstremos o que nos revela as Diretrizes:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: 1- Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação; 2- Planejamento execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; 3- Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Importante salientar que para Brzezinski (2004) não se pode negar que as discussões para aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia significaram avanços, mas também retrocessos, e que esta discussão está longe de ser esgotada. Mais importante é perceber a luta contra uma formação técnica e que tenta adaptar a ação docente em algo vazio e coerente com as regras do capitalismo, por meio

do barateamento da mão de obra, um exército de reserva que se submete a todos os condicionantes.

Nesta perspectiva, não há como negar a influência que as teorias da administração científica têm sobre a escola, onde identificamos que as ideias de Taylor estão presentes na organização do trabalho escolar não só na formação dos educandos, mas sim na divisão hierárquica do trabalho, no controle do tempo em cada ação executada pelos profissionais da educação, e principalmente na separação entre pensamento e ação. De forma mais específica, os mesmos princípios da fábrica, são postos no trabalho pedagógico, pois a fragmentação surge em decorrência da necessidade mercadológica de valorização do capital.

Infelizmente esta análise ainda é restrita, ou seja, é possível afirmar que os trabalhadores da educação que atuam nos níveis hierárquicos mais baixos, raramente pensam a educação, na maioria apenas executam as normas, leis e políticas que chegam prontas, pensadas e discutidas. Os profissionais que administram a escola, os que ensinam e todos os outros que constituem a comunidade escolar e contribuem com o processo formativo, no atropelo das tarefas cotidianas, e nas precárias condições de trabalho, executam ações sem nem mesmo perceberem o papel que assumem na teia da sociedade capitalista.

O capital prepara com competência seus intelectuais, diria Gramsci. O nosso desafio, em face da crise no mundo do trabalho, que precariza a escola pública e a formação dos professores, é desenvolver um projeto competente, segundo o novo princípio educativo do trabalho, para os trabalhadores e excluídos, não para ajustá-los às demandas da acumulação flexível, mas para torná-los aptos para destruir as condições de exclusão e construir uma sociedade em que todos possam usufruir dos benefícios da produção social, segundo seu desejo e suas necessidades (KUENZER, In: NOGUEIRA, 2006, p.03).

Diante do paradoxo que compõe a escola e, conseqüentemente o trabalho docente, frente às teorias da administração, cabe a nós a perspectiva e a possibilidade de uma matriz formativa, a qual considere o debate e a reflexão como seus principais sustentos. A seguir, pontuaremos o pressuposto do materialismo histórico o qual sustenta a pedagogia histórico-crítica, como meio de formarmos profissionais entendedores do engendramento do mundo do trabalho e seus reflexos para a gestão escolar no seu sentido mais amplo.

Matriz Teórica da Pedagogia Histórico-Crítica como Possibilidade para a Construção da Gestão Democrática

A década de 1990 foi marcada por um legado educacional meritocrata pautado na ação individual em detrimento da compreensão do contexto político, econômico e ideológico que sustenta o sistema. Para a gestão escolar, isso significou um gestor capaz de articular a comunidade, empresas, pais e professores para dar conta de por fim as desigualdades. A escola aparece como único viés de promoção da igualdade entre os povos e pessoas.

Decorrentes da transferência do aspecto macro para o micro, ou seja, do contexto social para a escola enquanto menor parcela do sistema de ensino tornou-se “obrigatória” a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos como instrumento para resolver a crise de gestão da escola, bem como a crise social, afinal seria por meio da educação que as injustiças e exclusão desapareceriam.

Outro fato comum dos Projetos Políticos Pedagógicos foi base teórica, assim, a maioria se ilustravam como fundamentados na teoria da pedagogia histórico-crítica. No entanto, essa teoria defende ideias distintas daqueles defendidos pela sociedade capitalista e reproduzidos pela escola. Com isso, verifica-se um distanciamento entre o que é dito nos PPP³ e o que é feito na prática pedagógica.

Anunciada há décadas como suporte para as propostas educacionais, assim como em cursos de formação continuada, ela ainda é um desafio no que compete ao seu entendimento. De modo particular a pedagogia histórico-crítica esteve presente nas propostas educacionais governistas, no estado do Paraná, desde os anos de 1980, recebendo destaque nos projetos políticos pedagógicos das escolas atualmente, especialmente no período de 2003 a 2010. Mas o mesmo contexto que proclamou a educação pautada na pedagogia histórico crítica, também priorizava a qualidade total em educação. Portanto, desse engodo, visualizamos a necessidade de compreender esta proposta na sua totalidade, é o que se pretende agora, no segundo item deste artigo.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir direta e intencionalmente, no indivíduo singular, a humanidade produzida pela coletividade dos homens no decorrer da história (SAVIANI, 2003). Ou seja, entendendo que o ser humano não se forma homem naturalmente, e sim mediado pelo trabalho e pelo conhecimento histórico transmitido por outros homens, o papel da educação é formar a humanidade em cada ser humano.

³ Sigla referente a Projeto Político Pedagógico da Escola.

Sendo assim, todo conhecimento surgido e construído nas relações humanas é passível de ser transmitido às novas gerações. E a função da escola, enquanto instituição formal, organizada e sistematizada, é transmitir às novas gerações o conhecimento científico produzido historicamente pelo conjunto dos homens. Nesse caso, quando falamos em transmitir o conhecimento científico as novas gerações, não estamos especificando conhecimentos diferenciados que atendam as necessidades básicas de cada classe social, falamos em gerações de seres humanos. Pretende-se aí, uma formação integral, científica e igual a todos.

Embora a pedagogia histórico-crítica pretenda tal formação, isso ainda não se consolidou, o que justifica trazermos os elementos do Materialismo Histórico e da Filosofia da Práxis, mesmo estando Marx, separado de nós por um longo tempo histórico, o que não os impede de tal contribuição. Pelo contrário, esse legado torna-se possibilidade de se produzir, mediado pelo campo teórico e prático, ou seja, pela práxis, processos revolucionários que possibilitem aos sujeitos o reconhecimento das contradições subumanas do capitalismo em tempos atuais.

De modo preliminar, Marx traz a tona algo inédito para a sua época, ou seja, a convicção de que a existência social está entrelaçada, ou é uma decorrência do próprio homem, entendido como “feitor” da sua história. Como elencado na Tese VI sobre Feuerbach “Mas a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade ela é o conjunto das relações sociais” (MARX, 2007, p.612). É correto dizer que Marx e seus contemporâneos elaboram a concepção materialista de história, ou seja, o entendimento desse sujeito que não se faz a priori, por uma vontade alheia a sua materialidade.

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar seus produtos. De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na idéia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na *filosofia*, mas na *economia* da época que se trata (ENGELS, 1979, 54).

Portanto, o reconhecimento do real, das condições materiais, é fundamental para a compreensão do materialismo o qual, parte, do pressuposto que o homem, como um ser real precisa produzir sua própria existência, e que esta implica ir além da conjuntura do concreto. A mediação, enquanto categoria do materialismo busca extrair do movimento do real/fenômeno, aquilo que move o fenômeno.

Destaca-se a contribuição do materialismo histórico, ou seja, possibilitar as novas gerações à oportunidade de estudar e entender a atualidade, para não vermos o capitalismo atual, por meio de políticas paliativas, uma forma de capitalismo humanizado. Esta formação omnilateral e completa é o que fomenta a mudança na essência do fenômeno ou da materialidade, por meio da práxis. Na Tese III, se expõe, “a coincidência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana pode ser compreendida e entendida de maneira racional apenas condição de *práxis revolucionária*” (MARX, 2007, p. 612). Isto significa a possibilidade de um “viver” para ler o mundo e assim, poder transformá-lo.

Em outras palavras, é a estruturação de uma teoria que é histórica e, posteriormente, *práxis revolucionária*, a qual está vinculada ao projeto de superação do capitalismo. Esta superação tem o seu teor exposto de forma brilhante na Tese XI sobre Feuerbach: “os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo” (MARX, 2007, p. 613). Portanto, Marx não somente desvendou os mecanismos e a forma de acumulação do capital, mas enfrentou a filosofia da época, ou dos seus interlocutores, que insistia em mudar o mundo apenas no campo das ideias. Marx via a classe trabalhadora como *locus* das relações sociais e humanas dissolvidas ao extremo, ou ainda a face real do capitalismo, um campo especial para a formação política e revolucionária.

Saviani, ao elaborar a proposta da pedagogia histórico-crítica, tinha plena consciência desse processo humano histórico, por isso, direciona a sua teoria para a classe trabalhadora. Mais que isso, sugere a filosofia da práxis como instrumento pelo qual a classe trabalhadora poderá superar a sua condição de subjugada. Isso significa que o entendimento do caráter contraditório do capitalismo, pelo operariado, seria a condição para a sua libertação. “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2003, p. 55).

Este sentido de formação omnilateral e completa pode ser, também identificada em Gramsci, ao pretender a formação do “homem coletivo” seria o homem consciente

de suas ações, participante, aquele que se reconhece, e ao mesmo tempo tem consciência da importância de suas ações para a transformação da história,

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário (GRAMSCI, 1995, p.12).

Valendo-se do exposto na citação, podemos ousar um paralelo entre a formação do intelectual orgânico, como pretendeu Gramsci, e a formação a qual queremos na atualidade. Ao falarmos de gestores, que estes possam se reconhecer historicamente, ser conscientes e trabalhar em uma organicidade, em um coletivo. Portanto, agentes da classe trabalhadora.

A filosofia da práxis não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contrato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar uma atividade científica, e para manter uma unidade ao nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas pequenos grupos de intelectuais (GRAMSCI, 1989, p.20).

O compromisso mais importante que temos com a formação aqui defendida, permite vincular o conteúdo acima exposto com uma matriz formativa a qual não permite um educador realizar seu trabalho sem a contextualização do mesmo. Outro elemento importante é o reconhecimento dos limites do trabalho pedagógico no atual momento histórico. Isto significa que nem sempre a gestão da escola dará conta de resolver todos os problemas sociais, afetivos e individuais como intenciona as ideias liberais. Ao encontro desse desejo, serão elencadas, a seguir, possibilidades de se construir uma gestão democrática, partindo não mais da “obscuridade teórica” ou da “boa intenção” voluntária, mas do princípio formativo que espera sempre a intelectualização docente, em tempos de extrema banalização deste processo.

Limites e Possibilidades para a Gestão Escolar Democrática, Com Base na Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao pensar em possibilidades da conciliação entre teoria e prática, ou seja, da práxis que transforma e se inquieta, um questionamento parece pertinente: como falar

de Gestão Democrática da Escola, se vivemos numa sociedade pseudodemocrática, cujas leis e necessidades são ditadas pela lógica do capital (perpetuar e acentuar as relações de produção e de divisão social)? Falar em Gestão Democrática é ir exatamente à contramão dos ideais capitalistas em favor dos interesses da classe trabalhadora.

Para construção intelectual do processo que desmistifica a gestão na atualidade, três condições são indispensáveis. A primeira é compreender o conceito de gestão. Segundo Hora (2007), o termo gestão democrática remete a uma solução que vai além dos limites da instituição escolar, abrangendo as questões de distribuição e apropriação, pela classe trabalhadora, das riquezas e conhecimentos atualmente apropriados pela classe dominante. No entanto, a democratização da escola – entendendo esta como sendo o acesso a uma escola pública, gratuita, universal, de qualidade e para todos – é um grande passo em direção ao processo de democratização social.

Falar em Gestão Democrática da Escola implica falar em democracia, segundo Benevides (*apud* HORA, 2007, p. 22),

Democracia é o regime político da soberania popular, porém com respeito integral aos direitos humanos. A fonte do poder está no povo que é radicalmente o titular da soberania e que deve exercê-la – seja através de seus representantes, seja através de formas diretas de participação nos processos decisórios.

Para garantirmos esse poder de participação popular, torna-se imprescindível a detenção do conhecimento científico. É o conhecimento que nos permite superarmos a condição de submissos às regras e normas impostas de cima para baixo, superarmos a condição de meros instrumentos no mercado de trabalho e com isso nos manifestarmos de forma ativa, participativa, conscientes e capazes de “reinventar o mundo e recriar um Estado realmente público” (HORA, 2007, p. 21).

De posse do conhecimento científico podemos também questionar o autoritarismo presente no processo de gestão da escola pública, superar os resquícios das teorias da administração científica, tão facilmente generalizadas no campo da educação, como se escola e empresa tivessem a mesma finalidade. Com isso, gestores e profissionais da educação escolar, deixariam de ser meros executores de ordens, passando a assumir o papel que sujeitos que pensam e fazem a educação escolar, de forma democrática.

As reflexões apresentadas acima nos levam a entender que democratização da escola pública não se restringe ao trabalho do diretor/gestor, enquanto administrador.

Concordamos com Hora (2007) quando diz que para se efetivar uma gestão democrática será necessário garantir a efetivação combinada de três aspectos, o primeiro é a democratização para o acesso à escola (escolas e professores suficientes para todos), o segundo é a democratização dos processos pedagógicos (processo de ensino-aprendizagem que garanta a apropriação do saber sistematizado), e por fim o terceiro aspecto é a democratização dos processos administrativos (participação da comunidade).

Apresenta-se aí um cenário muito maior para o conceito de gestão democrática, onde na maioria das vezes o viés administrativo é tomado como o único elemento capaz e também responsável para tornar o processo educativo mais democrático. Partindo dessa compreensão podemos suprimir a visão de que não temos uma escola democrática pelo fato de termos um diretor autoritário. O diretor é apenas um trabalhador da educação responsável pela democratização do ensino, sendo ele responsável pelo processo administrativo. Aos outros aspectos, cabe a todos os profissionais da educação e comunidade escolar lutar por efetivas condições de trabalho, e formação pedagógica, para garantirmos um ensino universal, de qualidade e para todos.

Segundo Lima (2010, p. 30),

A democracia e a gestão democrática é construção da classe trabalhadora. (...) O que significa que a democracia não pode estar na cabeça de alguns, tampouco ser obra de uns poucos, mas um projeto de vida coletivo. Daí a necessidade de entender a gestão democrática como um ir e vir. Como processo e como construção coletiva. A sua efetividade então está pautada nas mobilizações. Nas lutas conjuntas, na sociedade organizada. Ela não pode ser reduzida a canais legítimos de participação: o Conselho de Escola (CE), as Eleições de Diretores (ED), as Associações de Pais e Mestres (APMs) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Pensar que a gestão democrática é obra de lideranças bem intencionadas é acreditar em uma forma autocrática de democracia, na qual seus postulados estão hierarquizados, padronizados, organizados e dirigidos.

Gestão democrática, portanto, consiste numa ação participativa e comprometida de todos os envolvidos com a educação. Requer indissociavelmente, gostar de participar, bem como, ter o poder de participação nos processos decisórios, ter conhecimento acerca do objeto em questão, e por fim se reconhecer nesse objeto (LIMA, 2010).

Sem a presença de todos os quesitos apresentados acima, não alcançamos uma gestão democrática. Talvez, um dos principais quesitos para atuarmos como sujeito

participativo seja ter conhecimento. Pois é ele que nos insere nos debates e nos autoriza participar e defender um posicionamento. Frequentemente observamos nas escolas, principalmente na construção e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), educadores que participam do processo e aceitam fundamentar seus trabalhos em teorias que na prática discordam. Ou até mesmo modificam os PPPs em função de mudanças no governo. É o governo que diz qual será a perspectiva teórica que fundamentará o trabalho educacional naquele período. Fazem isso por falta de conhecimento teórico.

A segunda condição é a compreensão dos ideais expostos nas orientações internacionais que definiram nova forma de gestão e de escola. Ideais ditados por organismos multilaterais de financiamento, alinhados aos valores predominantes no modo de produção capitalista. Para tanto, importa falar, mesmo que sinteticamente, sobre a influência que os organismos de financiamento – Banco Mundial, BIRD e BID – exercem sobre a organização da educação escolar brasileira.

A década de 1980 foi marcada por uma crise financeira, nos países latino-americanos, segundo Leher (*apud*, DEITOS⁴ 2007, p. 2) “o ano de 1982 é convencionalmente definido como o da ‘crise da dívida’”. E nesse momento, como estratégia para superar a crise, efetivam-se grandes empréstimos do Banco Mundial e BID aos países endividados. Juntamente com o dinheiro emprestado estão as condicionalidades do Banco, cujas exigências são reformas na economia do país segundo a linha recomendada pelo Banco.

Dentre as estratégias do Banco para o ajuste estrutural dos países endividados estão as proposições para reforma educacional,

A estratégia seleciona uma prioridade **setorial a longo prazo** – educação básica – na assistência do BIRD. De acordo com essa estratégia o Banco e o governo formariam uma parceria para atingir o objetivo estipulado pelo governo de assegurar a conclusão universal da educação básica até 2007. Esta prioridade setorial proposta resulta da compreensão – amplamente partilhada pelas autoridades – de que o progresso na educação é um requisito central para sustentar o crescimento a longo prazo assim como para aliviar a pobreza e reduzir a desigualdade de renda (Banco Mundial, *apud*, Deitos, 2007, p. 5). O eixo da estratégia do governo para reduzir as desigualdades e atenuar a pobreza é assegurar que os programas sociais atendam

⁴ Nesse artigo, Deitos apresenta uma análise dos seguintes documentos: do BANCO MUNDIAL: Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial (1995); Educación: documento de política sectorial (1975); O Estado num mundo em transformação (1997); Estratégia de assistência ao país (1998); Estratégia de assistência ao país (2000); Educação municipal no Brasil - Recursos, Incentivos e Resultados (2003). Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo – Estratégia de Assistência ao país 2004-2007, (2003); e do BID: Documento de país (1998); Documento de país (2000).

genuína e eficiente as necessidades dos pobres e dos desempregados [...] **proteção às crianças vulneráveis**, mediante apoio a creches, programas pré-escolares e programas para atender as necessidades dos meninos de rua e oferecer-lhes alternativas (BID, *apud*, DEITOS, 2007, p. 5).

Ao apresentar essas proposições do Banco é possível percebermos nitidamente que a preocupação real é com o capitalismo, com sua manutenção e crescimento, sendo assim a educação, as políticas sociais, previdenciárias etc. são apenas estratégias para atenuar as desigualdades e minimizar as insatisfações da população. Isso está claro nos termos “atenuar a pobreza”, e “reduzir as desigualdades”. Em nenhum momento o Banco apresenta preocupação com **extinguir as desigualdades**, e/ou **eliminar a pobreza**. Mais uma vez identificamos a educação escolar no centro das estratégias salvacionistas do capitalismo.

Desde o regime militar defende-se a ideia de que a educação é um fator determinante na competitividade entre os países. Esse discurso ganhou força na década de 1990, onde segundo Shiroma (2007, p. 47), “para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*”. Ou seja, é a defesa da educação como meio necessário para garantir a competitividade e a manutenção do modelo capitalista de produção.

Para atender tal necessidade do capital seria, então, necessário a elaboração de políticas públicas que atendessem as proposições dos organismos multilaterais de financiamento, Banco Mundial, BIRD e BID. Nos anos 1990 os documentos que mais influenciaram nas medidas tomadas por diversos países são: Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO; UNICEF; PNUD e Banco Mundial); Documento: “Transformación productiva com equidad” (CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe); Relatório Delors: “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (UNESCO) (SHIROMA, 2007).

Mais especificamente o Relatório coordenado por Jacques Delors, elaborado pela “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, patrocinado pela UNESCO, indica quais as tensões a serem resolvidas no século XXI:

Tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimentos científico e tecnológico; (...) conciliar a competição à cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal (SHIROMA, 2007, p. 55).

Destaca-se nesse documento, as tarefas destinadas a educação, além de preparar para o mercado de trabalho ela é considerada “(...) ‘trunfo’ para a ‘paz, liberdade e justiça social’, instância capaz de favorecer um ‘desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico’, e apta a fazer ‘**recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras**’” (grifos nossos) (SHIROMA, 2007, p. 56).

Como se não bastasse a tarefa de disseminar os valores consensuais para manutenção do modelo capitalista de sociedade, dirigem a educação a responsabilidade de amenizar as diferenças sociais, a pobreza e os conflitos de classes. Como se realmente estivesse somente nas mãos dela essa potencialidade.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, com a participação de 155 governos, Agências Internacionais, ONGs, Associações Profissionais e personalidades. Nessa conferência, os participantes aprovaram e comprometeram-se em assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos.

Os ideais de educação divulgados nessa conferência consistiram em afirmar que educação deve realizar as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA). Segundo Shiroma (2007, p. 49) quer dizer: “aqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes básicas em sete situações: 1) sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; 7) a possibilidade de continuar aprendendo”.

No documento “*Tansformación productiva com equidad*” da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), o lema é: *Cidadania, competitividade e equidade*. Demonstrando grande preocupação com a necessidade de implantação de mudanças na educação capazes de atender as necessidades requeridas pelo sistema produtivo. Nesse momento a educação assume a tarefa de formar sujeitos com habilidades coerentes com aquelas divulgadas pelo Toyotismo, ou seja, versatilidade, flexibilidade, polivalência, entre outras.

A partir desse referencial teórico, onde se esclarece que as mudanças na forma de gestão e organização da escola não são frutos do acaso, mas determinadas pelo contexto macro de superação da crise do modo de produção capitalista, resta-nos apontar a terceira condição, qual seja, os aspectos legais brasileiros que a partir da influência internacional, legitimam a centralidade da gestão democrática, como

condição para o sucesso das reformas anunciadas. Isto se justifica porque para os governos, uma eficaz gerência das instituições de ensino seria condição para o êxito do processo de reestruturação capitalista, sobre o viés da educação democrática e para todos. Outro aspecto anunciado, concomitantemente, seria a formação do pedagogo “competente” para atuar nesta instituição.

Esta centralidade pode ser percebida nos documentos elaborados no período aqui discutido. Entre os documentos, citamos, primeiramente, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), nascido da Conferencia Mundial de Educação para Todos (Jontiem) e da Declaração de Nova Delhi (1993), já mencionados neste texto. No documento se expressam as orientações externas aos países signatários no sentido de adequarem os seus sistemas de ensino por meio dos preceitos do neoliberalismo. Como ressalta o documento “a gestão da escola é um processo em que todos se satisfazem com o seu sucesso e se responsabiliza pelo seu fracasso. A gestão depende da “competência” e responsabilidade de todos” (BRASIL, 1993, p. 6).

Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, estabelece em seu Art. 14, que os sistemas de ensino definirão as normas da *gestão democrática* do ensino público na educação básica, de acordo com as suas particularidades e conforme os seguintes princípios:

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

II – Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Percebe-se que a partir do exposto na Lei, houve certa mobilização por parte das escolas públicas no sentido de atender as exigências para a educação. Vários instrumentos e mecanismos de participação foram propalados como condição viável para o sucesso da gestão democrática, quase sempre confundida com gestão despolitizada. Na verdade houve uma ressignificação desses termos em função do projeto neoliberal, base das reformas. Portanto, ao procurar atender os preceitos da lei, houve uma consequente modificação na forma de gerir e organizar as instituições de ensino. Nesta vertente, a despolitização está ligada aos aspectos da administração empresarial, prima pelos resultados imediatos que serão divulgados pelos programas do

Estado “regulador”⁵ como, ENEM, SAEB, Provinha Brasil, entre outros. Com vistas a qualidade total, a gestão descentralizada não contempla a aquisição de conhecimentos como um meio, mas um fim em si mesmo.

Diante do exposto, entendemos o papel reprodutor exercido pela escola – como uma tarefa imposta pela sociedade mercadológica, mediante regras e normas ditadas por organismos financiadores, cuja preocupação central consiste em manter e fortalecer o modelo capitalista de organização do trabalho e da sociedade – e podemos, portanto, destacar as dificuldades e limites para a implantação de uma gestão escolar democrática.

Segundo Lima (2010, p. 29)

Existem três elementos básicos para a construção da gestão democrática: a descentralização, a autonomia e a participação. (...) a gestão democrática só é possível quando o poder está descentralizado, e, é claro, existem sujeitos participativos no processo, que ao atuarem no processo decisório contribuem para consolidar o movimento histórico necessário para tornar as instituições democráticas e, assim, fazer a democracia avançar.

A descentralização do poder é o primeiro e o mais importante elemento para se efetivar um processo democrático, visto que a partir dela teremos conseqüentemente grupos com autonomia política e pedagógica para decidir e planejar seus objetivos de ação. Juntamente com isso teremos a abrangência da participação dos diferentes grupos que compõe a comunidade escolar.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas no decorrer deste texto nos ajudam a compreender os limites e dificuldades existentes para se implantar uma gestão democrática na escola. Em primeiro lugar, entendemos que gestão democrática não é simplesmente uma ação não autoritária de uma pessoa, cuja responsabilidade seja a administração da escola. Para alcançar a democracia na gestão escolar necessita-se inicialmente de descentralização do poder de decisão, autonomia nas ações e gerencia de recursos, e conseqüentemente de participação/envolvimento de toda comunidade escolar. Sem, contudo restringir a participação ao nível de consulta, pois segundo Lima (2010, p. 36)

⁵ Sobre o Estado regulador ver Silva (2003)

“o nível consultivo indica mera informação, o que estabelece uma relação consensual e submitiva entre os membros e os dirigentes de uma organização”.

Juntamente com a descentralização, autonomia e participação estão presentes o gostar de participar, ter conhecimento e ter poder de participação os processos decisórios. Essas características são necessárias, e indissociáveis para uma organização democrática na gestão escolar.

Ao compreender os condicionantes para uma gestão democrática, fica mais fácil entendermos os seus limites. Visto que a educação escolar, em nossa sociedade, é organizada hierarquicamente e gerenciada em primeira instância por organismos multilaterais de financiamento, de forma a atender os interesses da classe dominante. Condicionando os profissionais da educação a meros executores no processo educacional.

Para concluir esse trabalho, gostaríamos de afirmar que a gestão democrática é uma necessidade da classe trabalhadora, portanto, não podemos ficar esperando que um modelo democrático de administração seja elaborado e enviado as escolas pelos órgãos centrais. A partir da compreensão das contradições existentes na sociedade capitalista, e do papel que a escola assume nesse contexto, podemos dialeticamente atuar em direção contrária àquela que nos é imposta. Ou seja, enquanto educadores, temos o poder de interferir nas decisões que nos afetam e trabalhar em prol da formação integral do homem, suprimindo a formação para o mercado de trabalho.

Com a ação diferenciada da escola, em favor da socialização dos conhecimentos científicos, estaremos formando cidadãos com capacidades de atuarem participativamente na sociedade. Desencadeando, com isso, um processo crescente de superação da alienação do homem, de formação de sujeitos autônomos e críticos. Logo, é o caminho para atingirmos a verdadeira democracia.

Referências

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Brasília, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 21 maio de 2015.

BRZEZINSKI, I. Pensando a Profissionalização da Docência: perspectivas e limitações. **27a Reunião Anual da Anped**, de 21 a 24 de novembro de 2004. CAXAMBU / MG.

DEITOS, Roberto Antonio. Estado e política educacional municipal no Brasil: o receituário dos organismos internacionais. In: **Simpósio de Educação – XIX semana de Pedagogia** – Unioeste, Campus de Cascavel, 2007, Cascavel, PR: Edunioeste, 2007. vol.1. p. 1-14.

DEMO, P. Política social do conhecimento e educação. In: **RBPAE**, v.14, nº 2, jul/dez. 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Global editora, 1979.

EVANGELISTA, O. **Curso de Pedagogia**: Propostas em Disputa, 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/OlindaEvangelista.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo, Ed. Boitempo, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

KUENZER, E. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. Soc.** vol. 19 n. 63 Campinas Aug. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007> Acesso em: 21 maio de 2015.

LIMA, Antonio Bosco de. **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, Antonio Bosco de. Gestão democrática: a decomposição do concretizado. In: LIMA, Paulo Gomes; ARANHA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco de. Estado, políticas educacionais e gestão democrática da escola no Brasil. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, 2010.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

NETO, Benedito Rodrigues de Morais. **Marx, Taylor, Ford**: as forças produtivas em discussão. São Paulo: Brasiliense, 1989.

NOGUEIRA, D. Entrevista com Acácia Zeneida Kuenzer. **Pensar a Prática**, 3: 1-18, Jul./Jun. 1999-2000. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/25/24>>. Acesso em: 21 maio de 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

Como referenciar este artigo

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura.; COMAR, Sueli Ribeiro. Gestão Escolar democrática e a pedagogia histórico-crítica: contradições, limites e possibilidades. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.20, n.2, p. 145-165, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n2.9452>>. ISSN: 1519-9029.

Submetido em: abr/2016

Aprovado em: nov/2016